

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II:
OS DEBATES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES

João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

UNICENTRO

REITOR: Aldo Nelson Bona

VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza

PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil

COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel

COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR Carlos Eduardo Schipanski

VICE-DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel

COMITÊ EDITORIAL DA UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali, Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Maria de Fátima Rodrigues, Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA LICENCIATURA PLENA A DISTÂNCIA

COORDENADOR DO CURSO: Carlos Eduardo Schipanski

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Carlos Eduardo Schipanski, Ariel José Pires,
Maria Aparecida Crissi Knüppel, Milton Stanczyk Filho,

Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, Vanessa Moro Kukul.

CARMEM LÚCIA GOMES DE SALIS
MARIA PAULA COSTA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II:
OS DEBATES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.

COMISSÃO CIENTÍFICA: Ariel José Pires, Carlos Eduardo Schipanski,
Flamarion Laba da Costa, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Milton Stanczyk Filho,
Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, Vanessa Moro Kukul.

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

250 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava
Fabiano de Queiroz Jucá (CRB 9/1249)

Salis, Carmen Lúcia Gomes de
S166e Estágio supervisionado I e II: os debates sobre o ensino de História
e a produção do conhecimento histórico escolar / Carmen Lúcia Gomes de
Salis, Maria Paula Costa. – – Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2012.
114 p.

Bibliografia

1. História – estudo e ensino. 2. Estágio supervisionado. I. Título.

CDD 907

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Prefácio	07
Introdução	13
O observação: O olhar investigativo do estagiário sobre o universo escolar	31
1.1 Desvendando a escola: da análise do Projeto Político Pedagógica à realidade	36
1.2 A sala de aula e seus múltiplos sujeitos	44
Regência: A teoria em ação na sala de aula e o pensamento histórico do aluno	53
2.1 Construção da regência: Plano e texto de aula e o pensamento histórico do aluno	58
2.2 Fontes para o ensino: os cuidados com o uso nas aulas de História	71
A sistematização da prática do estágio supervisionado I e II	85
3.1 Questões introdutórias: documentação	85
3.2 Desenvolvimento do estágio na escola: Observação/regência e hora/atividade	95
3.3 Roteiro para elaboração do Relatório Final de Estágio Supervisionado	96
Considerações Finais	109
Bibliografia	111

PREFÁCIO

É com grande prazer que vejo as autoras aqui presentes discutindo questões pertinentes à prática do Estágio Supervisionado que apontam para diversas questões como, por exemplo, a superação do uso do livro didático em sala como suporte único e a formação dos professores e sua relação com o saber histórico.

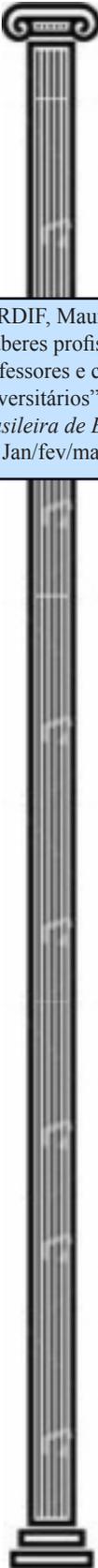
Observamos que esta empreitada é necessária para as diversas discussões que permeiam o nosso fazer em sala de aula, junto aos alunos, na experiência de supervisão direta ou indireta de estágio. Toda esta preocupação em torno do tema proposto tem recebido especial atenção por parte dos historiadores do ensino de História nas últimas décadas. Muitos artigos, livros, dissertações e teses têm sido produzidos a partir das investigações que dizem respeito, em especial, à formação dos professores. Diversas pesquisas em várias partes do mundo são realizadas, com o intuito de perceber como a História tem sido aprendida, ou como os conteúdos de História têm sido apreendidos, pelos alunos de todos os níveis de aprendizagem e também o papel dos professores neste processo.

No Estado do Paraná, pensar tais questões envolve refletir a partir dos conteúdos estruturantes propostos nas Diretrizes Curriculares, identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação da História política, socioeconômico e cultural, à luz da Nova Esquerda Inglesa e da Nova História Cultural e insere conceitos relativos à consciência histórica, segundo a definição de J. Rüsen.

Nesse entendimento, o trabalho pedagógico nesta disciplina deve recusar a concepção de verdades prontas e definitivas ao mesmo tempo em que recusa as vertentes historiográficas que “[...] afirmam não existir objetividade



Ver especificamente a este respeito as pesquisas realizada por Peter Lee, na Inglaterra, e por Isabel Barca, em Portugal.



possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas”. Este trabalho deve também estar aberto ao diálogo com outras vertentes do pensamento humano, o que na prática se traduz em construção do saber na sala de aula.

A respeito dos saberes profissionais dos professores, Maurice Tardif acredita que os mesmos são variados e heterogêneos. E, em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes.

Para Tardif, em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. E, da mesma forma, apoia-se também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda para Tardif, os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

TARDIF, Maurice.
“Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”. In: *Revista Brasileira de Educação*, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

Segundo Célia Maria Fernandes Nunes, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto tímida, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

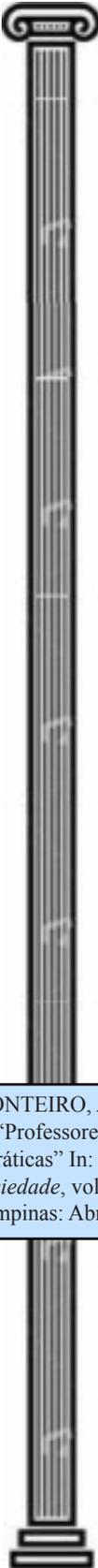
Para Nunes, é neste período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Neste contexto, para a autora, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor: a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc, ou como no livro aqui proposto, no começo de sua formação. Em sua análise, Nóvoa contribui ao afirmar que esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional.

A autora ainda afirma que Nóvoa acrescenta que esse movimento surgiu “[...] num universo pedagógico,



NUNES, Célia Maria Fernandes. “Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, no. 74, Abril/2001.



num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.” Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma virada nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, Nóvoa reafirma que “[...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.”

Ainda a respeito da discussão dos saberes docentes, Ana Maria Monteiro afirma que alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye, Perrenoud, Schön e Schilman, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

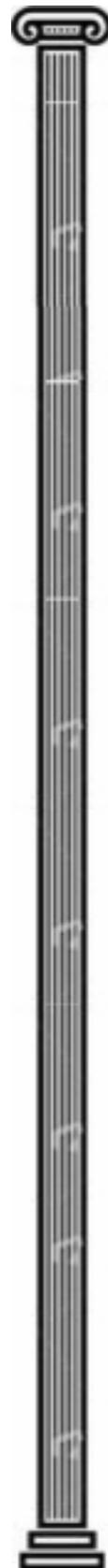
Pensar a partir desses referenciais, como algumas discussões proposta pelas autoras apontam, significa entender o saber docente, como uma categoria que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar. E ver também aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência

MONTEIRO, Ana Maria F. C. “Professores: entre saberes e práticas” In: *Educação e Sociedade*, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

profissionais, ou seja, não ver o professor apenas como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

Maria de Fátima da Cunha

Dezembro/2011



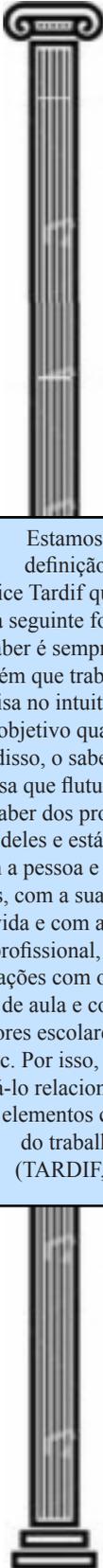
INTRODUÇÃO

Este livro busca discutir um dos momentos importantes de um curso de Licenciatura que consiste na realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio, em escolas da rede estadual e privada. Embora tenha como componente curricular obrigatório uma carga horária prática, é fundamental explicitar que o estágio contempla também uma dimensão teórica que perpassa e amplia os debates presentes nas disciplinas que compõem a grade formadora da Licenciatura em História.

O fazer-se professor inicia-se no primeiro ano em que o acadêmico começa seu curso, já impregnado de saberes que o acompanham anterior a sua formação e só terminará quando este sujeito renunciar a arte de aprender e ensinar, pois o término de um curso de graduação, principalmente de um curso de formação de professores, é só o início do fazer-se professor, pois este fazer-se segundo Paim, “[...] é um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar.” (PAIM, 2007, p.162) Portanto, sua tessitura será construída diariamente no cotidiano das salas de aulas, no diálogo com seus alunos, no interior das escolas, nas relações com os outros sujeitos presentes na vida escolar e também fora desta.

O Estágio Supervisionado, enquanto disciplina, expressa uma perspectiva prática, pois direciona o acadêmico ao campo de estágio, à escola e também se relaciona diretamente com uma discussão teórica que fornece bases para a articulação entre o saber e o fazer, tornando-se intrínsecos deste processo e promovendo o encontro entre o que chamam de saber acadêmico e de saber escolar.

No que se refere a estes saberes, temos um polêmico debate entre alguns pesquisadores da área do ensino, no



Estamos utilizando a definição de saber de Maurice Tardif que o entende da seguinte forma: “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.” (TARDIF, 2002, p.11)



qual o conhecimento das considerações a respeito destas discussões reside em um dos pontos cruciais do processo de formação de professores, pois estabelece a forma como os estudiosos concebem as disciplinas escolares e o próprio sentido atribuído ao conhecimento como campo de constituição de saberes dentro da instituição escolar; avaliando esta como autônoma ou produtora de conhecimento ou dependente de outro saber. Vejamos:

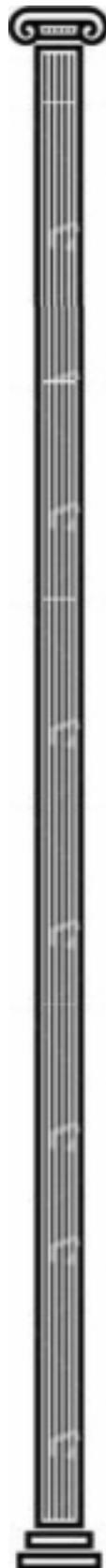
Esse debate é marcado por muitas divergências entre pesquisadores franceses e ingleses sobre o que seja uma disciplina escolar. A corrente da *transposição didática* (Yves Chevallard) defende que as disciplinas escolares decorrem das ciências eruditas de referência, dependentes da produção científica das universidades e resultam de uma vulgarização/simplificação desse conhecimento; a didática seria a disciplina responsável por tornar os conhecimentos ensináveis e inteligíveis na escola; seus críticos veem nisso uma separação entre conteúdo e método, sendo o professor apenas o gerente desse processo de adaptação entre conhecimento científico e meio escolar. Uma segunda corrente (Ivor Goodson e André Chervel) concebe a disciplina escolar como um *campo autônomo* de conhecimentos, constituídas por uma teia complexa de saberes que passa, sobretudo, pelo papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade. Assim, as disciplinas escolares formar-se-iam no interior de uma cultura escolar, com objetivos próprios e, muitas vezes, irredutíveis aos da ciência de referência; conteúdos e métodos não poderiam ser entendidos separadamente; a seleção de conteúdos não decorreria apenas dos objetivos da ciência de referência, mas de finalidades

específicas que se constituem num complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (CAIMI, 2008, p. 106). (grifos no original).

Como afirmou Caimi é inegável que estes dois campos de saberes são portadores de dinâmicas próprias que se relacionam em instâncias e dimensões de acordo com as finalidades que permeiam as suas especificidades de atuação e que este debate se apresenta bastante amplo. Assim não temos a pretensão de torná-lo reduzido ou simplificá-lo, apenas gostaríamos de salientar que tais explicações tecem questões importantes no sentido de alertar a complexidade do fazer-se professor e do processo de ensino-aprendizagem para os alunos nas escolas, pois, como veremos no âmbito do Ensino da História, as pesquisas nessa área assumiram um caráter mais efetivo a partir das últimas décadas do século XX, o que vem permitindo que os cursos de licenciaturas em História compreendam a obrigatoriedade deste diálogo.

Segundo Bittencourt, é preciso ter clareza das finalidades de cada campo e da complexidade de cada um, porém não se pode negar que a formação de professores oriundos dos cursos superiores precisa manter este diálogo constante.

A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Os hiatos são evidentes, mas não se trata de buscar superá-los, integrando automaticamente as ‘novidades’ das temáticas históricas às escolas. Os





objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos. A formação de professores, por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas. (BITTENCOURT, 2008, p.49).

Evidencia-se a necessidade do acadêmico compreender as diferenças entre as esferas de saberes e as organizações próprias relativas a cada uma, observando que as interlocuções entre o conhecimento acadêmico e o escolar estão no próprio interior da disciplina histórica, ou seja, no próprio campo epistemológico da História, com a teoria e os métodos de investigação que regem a construção do conhecimento histórico e a escrita da História.

Entretanto, também se torna essencial pensar como que os currículos e programas das escolas públicas sofrem interferência de diversos sujeitos até chegar ao aluno, estando assim impregnados de instâncias de saberes. Pois, se fossemos analisá-los, observaríamos como os programas curriculares sofrem intervenções, sendo estas: do interior da própria disciplina; do Estado (ao definir os documentos oficiais); da escola; do professor e do aluno, que se apropria do conhecimento da forma que o concebe. Segundo Katia Abud:

Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação

a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (ABUD, 2008, p.28)

Sobre essa mesma égide, o Ensino de História sofre suas modificações, amplia seus espaços, conquista seus lugares e procura avançar nas discussões, busca investigar a escola, a sala de aula na ótica do aluno, de como este sujeito aprende, para que realmente ocorra uma aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento histórico. Neste sentido existe um campo de investigação, de pesquisas sobre o Ensino de História no qual historiadores estão repensando alguns caminhos, refazendo outros, com o objetivo de compreender as mudanças e continuidades do conhecimento histórico escolar.

Conhecer tais debates permitirá ao acadêmico de História entender que o professor é fruto da sua formação e que a disciplina possui finalidades múltiplas na sociedade, e que este futuro profissional tem um papel central, para tanto necessita estar preparado e consciente para assumir sua função.

Por intermédio da concepção de disciplina escolar podemos identificar o papel do professor em sua elaboração e prática efetiva. Cabe então indagar sobre a ação e o poder dele nesse processo, uma vez que há vários sujeitos na constituição da disciplina escolar: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar composta de diretores, inspetores e supervisores escolares e pelos pais de alunos que, muitas vezes, se rebelam contra determinados conteúdos e métodos dos professores, forçando-os a recuar em suas propostas inovadoras.





O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um reprodutor de um saber produzido externamente. Dar aula é uma ação complexa que exige domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. (BITTENCOURT, 2008, p.50). (grifos no original).

Um dos primeiros questionamentos de quem ensina História é enfrentar a pergunta dos alunos sobre a importância e a necessidade de aprender História, a explicação da razão de ser da disciplina. Embora ainda continue sendo uma questão atual por parte dos nossos alunos, as respostas dos professores alteraram-se muito ao longo de toda história da disciplina, isto porque, se hoje é comum encontrarmos publicações e estudos sobre a história escolar, sobre como pensar a sala de aula, o uso das fontes históricas, o cotidiano dos alunos na tentativa de fornecer ao professor contribuição para sua prática, em que ensinar e a aprender seja um processo de mediação e produção de conhecimento no universo escolar, nem sempre isso ocorreu.

O Ensino de História no Brasil, enquanto disciplina escolar foi implantado no Brasil, no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II. Sua implantação ocorreu

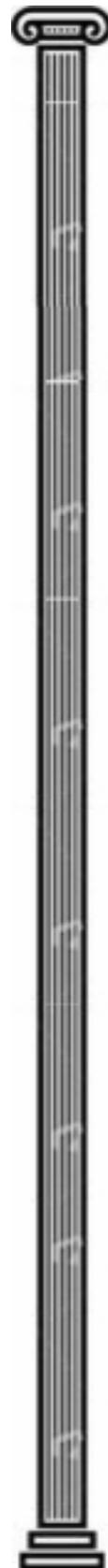
em meio a um espaço de disputas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil, com o intuito de formar uma identidade comum, ou seja, um cidadão nacional e organizar a nação brasileira. (NADAI, 1991, p.24).

Para Christian Laville,

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (LAVILLE, 1999, p.126).

Articulando a prática de ensino, com a abordagem historiográfica e com o contexto social, Carlos Leonardo Kelmer Mathias analisou cinco momentos significativos para o Ensino de História no Brasil. Vejamos a divisão deste autor:

Atinente aos recortes cronológicos em questão, **o primeiro** está restrito ao século XIX, momento em que o Estado buscava sua afirmação enquanto nação e detinha uma orientação em sintonia com as tendências historiográficas caudatárias, fundamentalmente, da matriz francesa. **O segundo** período alonga-se pela primeira metade do século XX, quando, não obstante os





Para ver mais sobre as etapas anteriores recomendamos as seguintes leituras:
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993. MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. In: *História Unisinos* 15(1): 40-49, Janeiro/Abril, 2011. PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Secretária de Estado da Educação do Paraná. História. 2008.

ecos oitocentistas, vislumbrava-se a introdução da disciplina história do Brasil nos currículos escolares e o ensino propriamente dito passa por duas importantes reformas educacionais. **O terceiro** recorte engloba os anos da ditadura brasileira, momento em que a história prostrou-se a serviço do aparelho de reprodução dos valores da classe militar dirigente, atuando como um veículo de reprodução da memória dessa mesma classe. Nesse cenário, observa-se a volta de uma história bastante próxima daquela de ordem tradicional característica do século XIX. **O quarto** período trata da década de 1980, precisamente a contar da redemocratização da sociedade, quando as reformas curriculares, os livros didáticos e o ensino de história foram pesadamente influenciados pela perspectiva de análise marxista, signo da luta de classe e do materialismo histórico. Por fim, **a última** conjuntura de estudo abrange a década de 1990 e os anos iniciais da seguinte, tempo em que as influências da globalização, do neoliberalismo e da nova história fizeram sentir no âmbito do ensino de história. (MATHIAS, 2011, p.41). (grifo nosso).

Embora todas essas etapas sejam importantes para compreensão da História do ensino para a disciplina histórica, deter-nos-emos a década de 80 do século XX, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira que trouxe uma série de questionamentos para ensino de História ao forçar mudanças nas políticas educacionais no Brasil.

Vale ressaltar que tais modificações também foram marcadas por um repensar por parte da academia sobre o papel do Ensino de História. Segundo Ana Claudia Urban,

Esse período representou para o ensino de História um marco, devido às mudanças que estavam ocorrendo no contexto educacional a favor do retorno do ensino de História em substituição ao de Estudos Sociais. Dada essa situação, a forma de ensinar também passou a ser discutida tanto no meio acadêmico como no interior das escolas, haja vista que muitos professores que atuavam especialmente nas séries iniciais tiveram em sua formação acadêmica a Didática dos Estudos Sociais. Na esteira das reflexões sobre o retorno do ensino de História no então 1º Grau, vários professores e investigadores levantaram suas bandeiras argumentando sobre a necessidade de discussões sobre o ensino de História que se impunha frente ao momento que era vivido em relação ao ensino de História. (URBAN, 2011, p.48-49)

Uma série de publicações apontou para a necessidade de um espaço efetivo nas pesquisas sobre ensino que considerasse a produção do conhecimento histórico e o papel dos professores, associados às renovações da historiografia com uma maior receptividade no fim dos anos 80 da Nova História Francesa e da História Social Inglesa, que fez com que os historiadores sugerissem novas questões para o ensino, com novos espaços, objetos de pesquisas, abordagens e métodos vinculados à história social, cultural e do cotidiano.

Entretanto, neste momento, o foco das discussões no âmbito dos cursos de licenciatura foi de procurar aproximar-se do professor e motivá-lo a trabalhar com os documentos históricos na sala de aula, mostrando que a sala se apresentava como um espaço de saber e de produção de conhecimento. Para tanto, eram comuns ofertas de mini-cursos, oficinas que procuravam ensinar e

É deste momento a publicação de coleções paradigmáticas como as coleções da Editora Brasiliense.

A escola e a sala de aula não mais como um reprodutora de conhecimento e sim como produtora de saberes.



estimular a utilização deste material para a prática em sala de aula enfatizando que as aulas de História seriam mais interessantes a partir dessas novas experiências.

É neste momento que o Ministério da Educação, no bojo das reformas educacionais advindas desde o processo de redemocratização do país, publicou, entre os anos de 1997 e 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito de organizar os programas curriculares e este foi objeto de muitas discussões. Embora recebesse apoio, também foi alvo de severas críticas por parte dos historiadores. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs) para a disciplina de História:

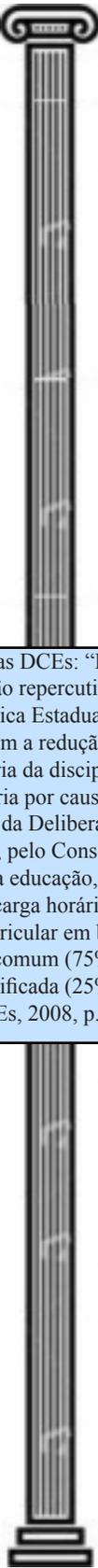
O Estado do Paraná incorporou, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para a organização curricular da Rede Pública Estadual. Tal implementação se deu de modo autoritário, apesar de ser garantida na LDB/ 96 a autonomia das escolas para elaborar suas propostas curriculares. Os PCN foram referências para os programas educacionais, os procedimentos de avaliação institucionais destinados ao Ensino Fundamental (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e ao Ensino Médio (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), bem como para a definição de critérios para a seleção do livro didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). Nos PCN, a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque

não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências. Apesar dos PCN proporem uma valorização do ensino humanístico, a preocupação maior era de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e tecnológico, principalmente no Ensino Médio. (DCEs, 2008, p.43). (grifos no original).

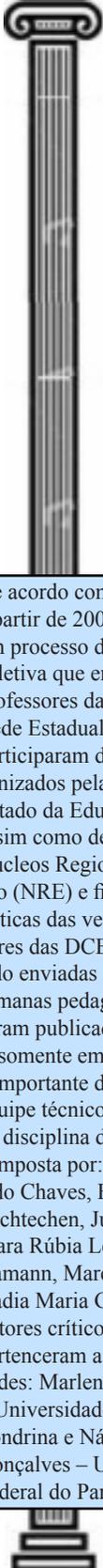
Neste sentido as críticas que recaíram sobre a proposta dos PCN foi que estes atendiam a uma demanda do mercado o que acabou por privilegiar algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras, como a de Ciências Humanas. No caso do Paraná houve uma diminuição da carga horária da disciplina; além de outros fatores como a pouca oportunidade de formação continuada aos professores de História vinculada a uma dificuldade em trabalhar a complexidade da proposta. Em conjunto com essa implantação ocorreu a inserção nas escolas do livro didático, avaliado pelo PNLD, que deveria, para ser aprovado, estar de acordo com a proposta dos PCN para a disciplina de História, o que de certa forma, fez com que favorecesse e ampliasse o uso desse material por parte dos professores em suas aulas.

Podemos afirmar que as reformas educacionais que ocorreram em todo o Brasil nos anos 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a elaboração e aplicação do Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN desvendaram os conflitos tanto no universo escolar, quanto nas universidades.

De acordo com Bittencourt os professores, com o retorno da disciplina de História como autônoma e obrigatória para a formação dos alunos, pós regime militar,



Segundo as DCEs: “Essa situação repercutiu na Rede Pública Estadual do Paraná com a redução da carga horária da disciplina de História por causa da aprovação da Deliberação 14/99, pelo Conselho Estadual a educação, que dividiu a carga horária da matriz curricular em base nacional comum (75%) e parte diversificada (25%).” (DCEs, 2008, p.43).



não estavam mais dispostos a receberem pacotes do poder educacional e desejavam participar da elaboração dos currículos que fossem adequados à realidade escolar na qual trabalhavam, isto indicava o conflito existente. (BITTENCOURT, 2008, p.13)

As propostas curriculares de História que estavam sendo feitas naquele momento e o alcance das mudanças e continuidades do conhecimento histórico escolar presentes nos documentos oficiais do período produzidos pelas Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros, assim como a forma que este era vivenciado no dia a dia da escola no final dos anos 90, foram cruciais e apresentam-se obrigatórios para compreender o processo posterior e as mudanças que foram estabelecidas no século XXI, principalmente, para pensar o Ensino de História e o modelo que foi estabelecido no âmbito do Estado do Paraná com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica na disciplina de História, que seguem como premissas esse novo campo de investigação do Ensino de História e os estudos de Jörn Rüsen.

Neste ponto precisamos esclarecer aos nossos acadêmicos que as perspectivas que serão apresentadas a partir desse momento para o Ensino de História fazem parte de todo esse processo presente dentro da academia, com a ampliação dos cursos de pós-graduação, desde os finais dos anos 70, que, como podemos ver, causaram um repensar na própria forma de investigação histórica e levaram ao aumento de publicações, e também a um crescimento por parte das pesquisas sobre o conhecimento histórico escolar e a uma preocupação de professores nos cursos de licenciaturas de olhar para a formação dos futuros professores e dialogar com as experiências destes profissionais que estão atuando neste universo, articulados, como vimos, a uma série de reformas educacionais no Brasil.

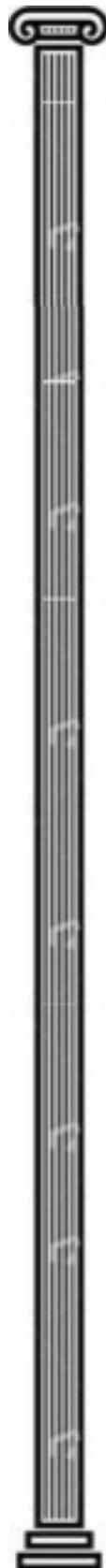
De acordo com as DCEs, a partir de 2003 iniciou-se um processo de discussão coletiva que envolveu os professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que participaram de eventos organizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), assim como de encontros nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e fizeram leituras críticas das versões preliminares das DCE que haviam sido enviadas às escolas nas semanas pedagógicas. Essas foram publicadas oficialmente somente em 2008. Também é importante destacar que a equipe técnico-pedagógica da disciplina de História foi composta por: Edilson Aparecido Chaves, Fábio Luciano Lachtechen, Juraci Santos, Mara Rúbia Lemos Debacco Hamann, Marcelo Fronza, Nádia Maria Guariza. E os leitores críticos da disciplina pertenceram a duas universidades: Marlene Rosa Cainelli – Universidade Estadual de Londrina e Nádia Gaiolfatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná.

Deste modo as linhas de investigação procuraram enfatizar a aprendizagem histórica oferecendo a possibilidade de verificar a escola, a sala de aula, levando em consideração os múltiplos sujeitos presentes neste espaço e perceber como estes constroem conhecimentos sobre o passado a partir das referências do presente.

Caimi aponta duas linhas de investigação presentes para a compreensão do fenômeno da aprendizagem histórica, sendo estas: os Estudos da Cognição e a Educação Histórica. Como veremos, as duas linhas apresentam pontos muito próximos já que ambas procuram compreender o pensamento histórico de crianças e jovens na educação básica, entretanto, para tal, traçam caminhos que acabam se diferenciando.

Vejamos primeiro os Estudos da Cognição:

Os chamados ‘estudos da cognição’ reúnem um conjunto de pesquisas que evidenciam preocupações com o desenvolvimento das noções espaço-temporais das crianças e jovens, com a construção de conceitos históricos e a aprendizagem da causalidade histórica. Tais estudos são encontrados predominantemente sob o formato de dissertações e teses, incorporando-se muito timidamente ao mercado editorial, e estão focalizados no diálogo entre os dois campos analíticos: um proveniente das teorias da história e outro, da psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Nesse diálogo, os pesquisadores buscam responder as questões fulcrais acerca do processo de ensinar/aprender história, como por exemplo: como se dá, no desenvolvimento cognitivo, a compreensão das relações entre o tempo vivido e o tempo histórico (ou, dito de outro modo, entre a memória e a história)? Que recursos cognitivos estão implicados nos modos de pensar





historicamente? Em que medida as noções de temporalidade e causalidade histórica estão relacionadas ao desenvolvimento do pensamento lógico? Qual a relevância das aquisições de reversibilidade, reciprocidade e descentração para a aprendizagem dos fenômenos históricos? (CAIMI, 2009, p.68).

Como podem perceber, embora tal campo dialogue com os conceitos da História, suas questões estão bem associadas à Psicologia Cognitiva e, para tanto, apoiam-se em autores como: o suíço Jean Piaget, o russo Lev S. Vygotsky e o norte-americano Jerome Bruner, uma vez que estes são nomes importantes do século XX no campo da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Para Caimi, tais estudos enfatizam os processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem.

Vejamos agora a chamada Educação Histórica:

A vertente denominada educação histórica é fundamentada, predominantemente, em referenciais da epistemologia da história, mas mantém diálogo com a metodologia de investigação em ciências sociais. Especialmente apoiada em autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Joaquín Prats, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, busca as ideias históricas de alunos e professores, centrando a atenção ‘nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história’. Tais estudos não procuram desvendar os processos universais da cognição, nem estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, mas sim focalizar, prioritariamente, as ideias históricas que os sujeitos constroem

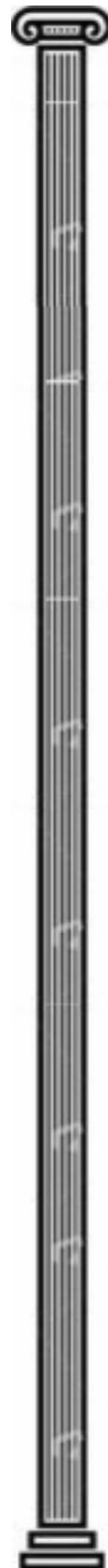
a partir das suas interações sociais, o que leva os pesquisadores a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem. (CAIMI, 2009, p.70).

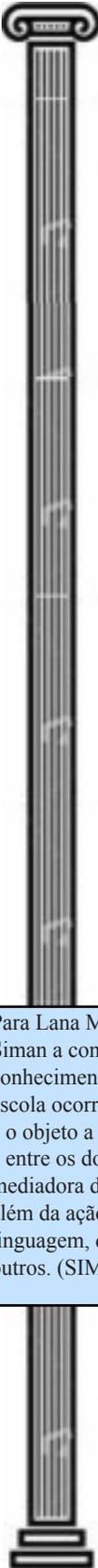
Diferente da primeira, esse campo de investigação procura perceber como ocorre a aprendizagem da História, e para tanto busca apreender as ideias prévias que os sujeitos (aqui podemos dizer que este campo de investigação se abre no âmbito escolar para professores e alunos) possuem sobre as ideias substantivas (estas estão ligadas aos conteúdos históricos tais como: Idade Média, Renascimento, Democracia, Revolução, Escravidão) e sobre os conceitos históricos, ou categorias ligadas à epistemologia da História, também chamados de ideias de segunda ordem (como: temporalidade, explicação, evidência, objetividade, narrativas históricas).

Como afirmamos anteriormente, as propostas presentes nas DCE do Paraná para nossa disciplina seguem essa última perspectiva, fundamentada principalmente nas pesquisas do alemão Jörn Rüsen, pois entendem que esse é um caminho possível para o Ensino de História, uma vez que possibilita aos alunos compreenderem as experiências e os sentidos que os sujeitos dão a elas. (DCE, 2008, p.56).

É essencial que os acadêmicos entendam que nessa perspectiva da Educação Histórica as aulas de História assumem outra dinâmica, pois:

[...] os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações. Nesse sentido, ao contrário do que





muitos acreditam, o professor também é um pesquisador. Ele é o historiador que trabalha com os documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História. [...] Ao contrário do que se formulou até então, não interessa saber História, mas o uso que se faz dela. De acordo com essa nova linha de investigação, existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente. A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da ‘consciência histórica’ e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças, jovens, bem como dos professores. É o que Peter Lee identifica como sendo a **literacia histórica**, ou seja, a capacidade de ‘ler o mundo historicamente’. (SOBANSKI, 2010, p.11). (grifos no original).

Podemos redimensionar também uma nova concepção do próprio espaço da sala de aula, como um espaço privilegiado para os papéis dos sujeitos presentes neste ambiente, pois o aluno assumiu um novo papel neste processo, possibilitando assim que ocorra a produção do conhecimento histórico, ou seja, do encontro do conhecimento que o professor possui e pela sua ação mediadora, este partirá dos conhecimentos prévios de seus alunos, por meio do diálogo com os mesmos e construirão um conhecimento diferente daquele que ambos tinham antes desse encontro.

Desta forma, alertamos que nessa perspectiva da Educação Histórica a utilização das fontes históricas em sala de aula é uma condição fundamental, pois essas podem e devem ser exploradas pelos professores de História no

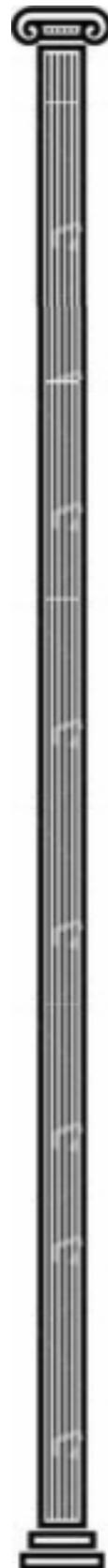
Para Lana Mara de Castro Siman a construção do conhecimento no interior da escola ocorrerá entre o aluno e o objeto a ser conhecido e entre os dois há ação mediadora do professor, além da ação mediada da linguagem, de signos entre outros. (SIMAN, 2004, p.80).

cotidiano de suas aulas. Entretanto, para que essa forma de ensinar seja eficaz para desenvolver o pensamento histórico dos alunos, é vital que o professor saiba interrogar tal (is) fonte(s) e domine os conceitos de História, os métodos tendo claro que a finalidade desta utilização com os alunos é diferente daquela do historiador. Assim,

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade. (BITTENCOURT, 2008, p.333).

O conhecimento do saber e do fazer histórico, a problematização do objeto a ser pesquisado presente na formação professor/historiador, articula dois eixos importantes: o Ensino e a Pesquisa, como puderam perceber nas discussões da disciplina de Pesquisa e Ensino de História I.

Tal articulação contribui para o aprendizado do aluno, já que ao realizar a crítica às fontes históricas, desenvolve o pensamento sobre o tempo, o espaço e sobre os diferentes sujeitos. Neste sentido, os acadêmicos devem perceber nessa etapa, como estagiários e futuros professores que não queremos e não devemos transformar os alunos em historiadores, mas sim possibilitar a eles produzirem conhecimento histórico em sala de aula para que possam desenvolver o que Jörn Rüsen chamou de Consciência Histórica. Para Rüsen: “Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com





o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se interpreta como história.” (RÜSEN, 2010. p.36).

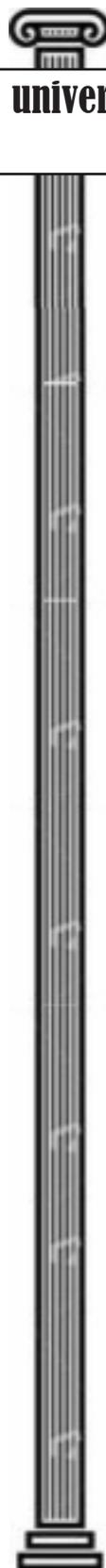
Esperamos que o Estágio Supervisionado possa contribuir para que os estagiários percebam-se enquanto sujeitos desse processo e compreendam a necessidade de pensar e construir suas observações sobre o universo escolar, sua regência, considerando os conteúdos de História não como algo estanque, quase imóveis, mas construídos por um lado pelos historiadores, com suas fontes históricas, concepções historiográfica, e leituras do presente e do passado e, por outro lado, levem em consideração as questões trazidas na heterogeneidade de pensamentos e ideias históricas presentes em uma sala de aula, uma vez que a aprendizagem histórica só se tornará significativa para os jovens na medida em que esta proporcionar uma compreensão do mundo e da sociedade à qual estes pertençam.

A Observação: o olhar investigativo do estagiário sobre o universo escolar

O que é ser um bom professor de História? O que vou ensinar? Como vou ensinar História? Para que serve o ensino de História? Se essas questões sempre inquietaram estudantes nos cursos de formação de professores de História, certamente as respostas se multiplicaram, adquirindo características diferenciadas quando analisadas historicamente, tanto no âmbito da produção do conhecimento acadêmico quanto fora dele. Não pretendemos aqui, atribuir um relativismo às questões relacionadas ao Ensino de História, mas sim destacar que tal multiplicidade resulta de uma positiva e inquietante dialética que mobiliza uma complexa rede de demandas sociais, políticas e acadêmicas.

Assim, se fôssemos analisar a História do Ensino de História, seria possível definirmos, em diferentes contextos históricos, perfis, metodologias, currículos, teorias que buscaram responder às questões levantadas acima e que, decididamente, influenciaram na caracterização do perfil do profissional nos cursos de Licenciatura em História.

Também não é exagero de nossa parte afirmar que a disciplina de Estágio Supervisionado I e II tornou-se o palco no qual as angústias dos acadêmicos frente a sua profissão afloram, principalmente, porque acreditam que a disciplina, isoladamente, definirá, prontamente, uma determinada identidade profissional. Irá, a partir de suas atividades práticas, ensiná-los a ser professor. Neste sentido, podemos verificar que ainda prevalece, entre os acadêmicos, a concepção de que sua formação resulta de dois componentes que se apresentam de forma polarizada, ou seja, um componente teórico (representado pelos





Ver mais em: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ao analisar a obra de Tardif, Silva e Cainelli afirmam que o saber docente é constituído a partir de uma série de saberes, que devem ser levados em consideração no processo chamado de mobilização de saberes definido por Tardif. São eles: “[...] os saberes de *formação profissional*, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os *saberes curriculares* que complementam os saberes da formação profissional e apresenta conteúdos selecionados da cultura geral; *os saberes experienciais* que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, *os saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, História [...]. Seria da alçada do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição de sua prática.” (SILVA; CAINELLI, 2009, p. 155-156). (grifos no original). Além dos saberes mencionados acima, devemos destacar que o futuro professor precisa, também, conhecer as legislações que regem a prática docente. No caso específico do estado do Paraná, os licenciandos em História devem dar atenção especial às Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História.

saberes específicos) e outro prático (representado pelas atividades práticas do Estágio Supervisionado, tais como as observações e regências).

No entanto, a formação docente não se restringe a uma disciplina ou ao seu componente prático, ela é fruto de um processo que permeia toda graduação e envolve toda matriz curricular. Além, é claro, dos saberes acumulados, produto da experiência e vivência individual e coletiva de cada indivíduo. Dessa forma, concordamos com Tardif quando este afirma que o saber docente é fruto de uma mobilização de saberes. Assim, Silva e Cainelli ao analisarem a expressão de Tardif reforçam que o saber docente,

[...] se estrutura de uma forma plural e não pode ser enquadrado apenas nos conteúdos específicos, ou nas técnicas separadas dos objetivos políticos pedagógicos, ou nos conhecimentos da prática, ou na crítica sociológica da escola. (SILVA; CAINELLI, 2009, p. 155).

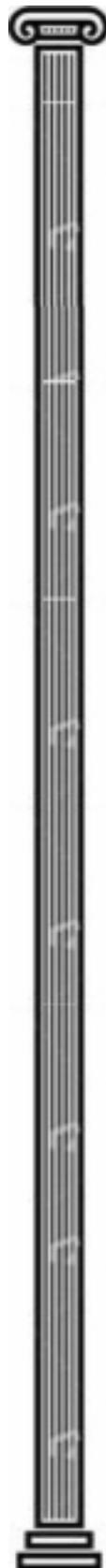
Desta feita, para Silva e Cainelli, cabe ao professor saber articular os saberes apreendidos dentro e fora da graduação destinando-os enquanto fatores instrumentalizadores de sua prática docente. É neste ponto que reside a importância da expressão mobilização dos saberes, já que ao passar a impressão de movimento, chama a atenção para o fato de que ensinar não é transmitir algo estático, pronto e acabado, mas construir, o que requer uma percepção da pluralidade dos saberes e capacidade do professor ou futuro professor de articulá-los, rumo ao processo de construção do conhecimento dentro da realidade vivenciada por ele.

Construir conhecimento não é uma tarefa solitária, que envolve somente a figura do professor com seu público

alvo, mas sim uma tarefa coletiva, pois engloba sujeitos, com diferentes bagagens e múltiplas realidades. Ao professor cabe, portanto, a tarefa de refletir acerca da realidade na qual está inserido e amalgamar a multiplicidade de saberes que o cerca, objetivando, com isso, pensar e repensar sua prática, orientar e re-orientar suas ações no processo de ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com Caimi,

Propõe-se uma forma de articulação entre teoria e prática na qual os conhecimentos específicos devem ser contextualizados, de modo a construir significados, revelar pertinência e aplicação a situações reais, ter relevância para a vida pessoal e social dos indivíduos. O professor, não mais concebido, em tese, como um transmissor de conhecimentos-verdades, deve ser formado na perspectiva reflexiva da docência, cujo novo perfil se constitui por um saber-fazer sólido, teórico-prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir respostas únicas para situações complexas e singulares, etc. Entende-se, assim, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (CAIMI, 2007, p.28)

Dentro desta perspectiva de formação do professor referenciado pela autora, é que se assenta o papel fundamental do Estágio Supervisionado, entendido enquanto uma disciplina teórico/prática, onde “[...] o aprendiz de professor tem a possibilidade de compreender-se como





profissional reflexivo.” (SILVA; CAINELLI, 2009, p. 157). Isso porque é no estágio que a maioria dos acadêmicos terá o primeiro contato com a “[...] complexidade de seu ofício.” (CAIMI, 2007, p.28).

Neste sentido, o estágio apresentar-se-á como o *locus* privilegiado onde o acadêmico pensará sua formação, sua identidade profissional, já que para o estágio confluem os vários saberes que precisam ser mobilizados como pressupostos das ações a serem desempenhadas na sala de aula. Assim como o resultado dessas ações desenvolvidas configuram-se enquanto objeto de reflexão.

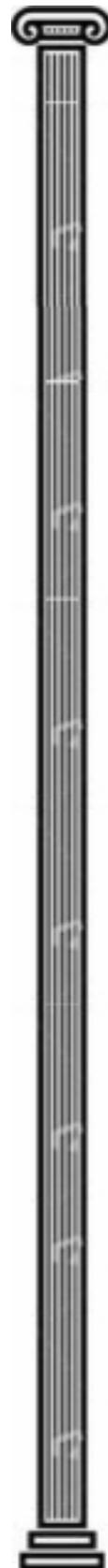
Caimi destaca que o futuro professor precisa reconhecer perfeitamente o campo específico que pretende ensinar, para poder ajustar tal conhecimento e conteúdo tornando-os compreensíveis aos alunos, no entanto, para articular tal compreensão o futuro professor não prescindirá dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos que a parte prática do estágio proporciona. As observações da escola, da turma, da comunidade, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), articulados aos demais campos de saberes permitirá ao futuro professor organizar e refletir acerca de suas ações. Para Caimi, entretanto,

Além destes, ainda há outros aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para os quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, tais como: 1. conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes cognitivos, para constituir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2. conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as

aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio; 3. conhecer os estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia e da antropologia, para entender como as crianças e os adolescentes pensam, aprendem, se comportam, constroem conceitos e noções espaço-temporais. (CAIMI, 2007, p.30)

Dito isto, é preciso que o futuro professor conscientize-se no processo de ensino-aprendizagem, as ações precisam estar imbuídas de significados, fazer sentido tanto para quem ensina, quanto para a comunidade escolar. Assim, perguntas como: o que vou ensinar? Como vou ensinar? relacionam-se a outra questão: para quem vou ensinar? Para respondê-las o futuro professor necessariamente terá que dominar não somente o campo teórico-epistemológico da História e seus conteúdos, como também conhecer seus alunos e o ambiente escolar no qual está inserido. Reside aí a importância do que chamamos a parte prática do estágio. Ele é o primeiro exercício em que o estagiário começa a pensar nesta pluralidade de saberes e realidades como fazendo parte de um todo integrado e não como elementos isolados. Alertamos, porém, que não se trata de uma construção de receitas aplicáveis a todas as realidades, por isso, a preocupação é que o futuro professor entenda que para cada realidade vivenciada, em função dessa pluralidade, haverá a necessidade de realizar ajustes em suas ações.

É dentro desta perspectiva, de reconhecimento da realidade de sala de aula e sua dinâmica da cultura escolar dos sujeitos que a compõem, que são propostas as atividades práticas do estágio. Não se trata, portanto, de uma mera





formalidade imposta pelas legislações vigentes (Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002), pelas quais o acadêmico deve cumprir as horas práticas para obter o diploma de Licenciado em História. Concordamos com Barreiro e Gebran quando estas afirmam que a prática do estágio e o estágio curricular devem ser vistos como:

[...] elementos aglutinadores na formação de professores. Considerados modos de um fazer docente, eles são construídos pelas ações e práticas, num processo engenhoso de ir e vir, que demanda reflexão, construção e embate com a realidade social, educacional e escolar, e entendimento de como nos tornamos professores. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 87).

Um dos primeiros passos da prática do estágio centra-se nas observações tanto do espaço físico da escola quanto da análise do Projeto Político Pedagógico. É neste momento que o acadêmico inicia o reconhecimento do universo escolar por outro prisma, não mais como aluno, mas sim como futuro professor.

1.1. Desvendando a escola: da análise do Projeto Político Pedagógico à realidade escolar.

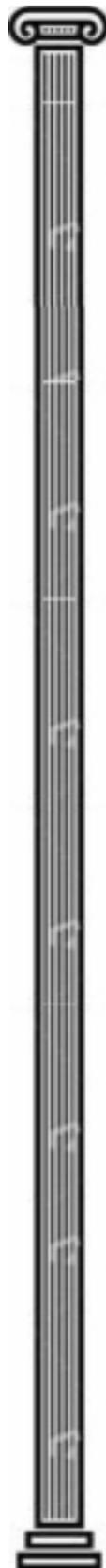
É muito comum quando começamos os trabalhos preparatórios para as atividades de campo de estágio, os acadêmicos indagarem sobre a necessidade das observações, ou quanto à carga horária a ser desperdiçada com as mesmas, já que segundo esses, sempre é a mesma coisa: escolas, geralmente em condições precárias, professores de História, algumas vezes desestimulados, turmas desinteressadas e/ou indisciplinadas, etc. Mas o que a primeira vista, parece algo desnecessário, emerge como a matéria prima para pensar

o estágio de forma investigativa, ou seja, as observações não são colocadas como formalidade, elas possuem uma finalidade, qual seja auxiliar os estagiários a planejar e re-planejar, se for o caso, as ações dentro e fora da sala de aula. Elas possuem um sentido muito importante como espaço de reflexão, na medida em que as informações colhidas devem se transformar em subsídios para o planejamento da prática docente, enquanto estagiário ou enquanto futuro professor. Somente podemos ter segurança frente a uma ação se efetivamente sabemos onde queremos chegar. Por isso, as observações não podem ser realizadas de forma aleatória, pois, se elas auxiliarão no planejamento, sua execução também exigirá organização de questionamentos norteadores.

Neste sentido compartilhamos dos postulados de Barreiro e Gebran, quando afirmam que:

Observar é olhar atentamente para um fato ou uma realidade, tanto naquilo que se mostra como realidade, quanto naquilo que a oculta. Nem sempre o que vemos ou observamos constitui-se no real. Observa-se algo para conceber uma ideia do real, para desvendá-lo. A observação é relevante quando temos claro qual é o seu objeto; caso contrário, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais. *O que* vai observar precisa estar de acordo com a finalidade que se tem em mente ao realizar as observações. **Ou seja, o que se busca compreender?**(grifo nosso) (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 92).

O que buscamos compreender? Essa questão que colocamos em destaque pode ser considerada o norte do trabalho de observação que se desdobrará em vários subitens pois, teremos a observação da escola, da sala de





aula, da metodologia do professor em sala de aula, dos conteúdos e como estes são trabalhados pelo professor. Todo esse planejamento visa colocar o aluno estagiário frente ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História, levando-o a questionar-se frente à produção do conhecimento histórico.

No entanto, antes dos trabalhos de observação dos itens destacados acima, chamamos a atenção para o fato de que o estagiário deve *a priori* realizar uma espécie de reconhecimento do espaço no qual desenvolverá suas atividades de estágio, assim como, “[...] para se inteirar da realidade da escola, passa-se necessariamente pela análise do contexto social e histórico em que ela se insere e pela percepção da realidade social, em processo contínuo de transformação, procurando compreender suas múltiplas determinações, contradições, expressões e relações.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 94).

Tal atividade comportará a análise do Projeto Político Pedagógico da escola selecionada. A análise do documento permitirá compreender o planejamento pedagógico da escola e suas especificidades de funcionamento, além de sua relação com a comunidade que a cerca. Afinal, partimos do pressuposto que o ambiente escolar é um espaço de experiência/vivência com sua própria organização; objetivos; regras, enfim, um espaço com vida própria que o estagiário precisa conhecer para se enquadrar a ele e não ele se enquadrar às necessidades do estagiário.

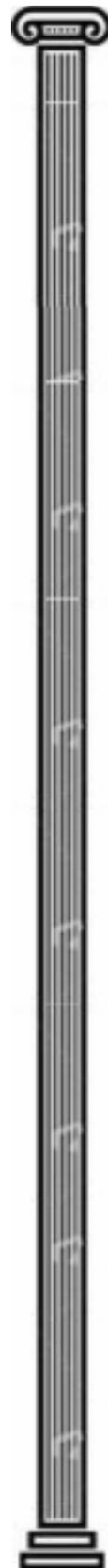
É com essa preocupação que se faz necessária a análise do PPP. Mas, afinal, o que é o Projeto Político Pedagógico? Para responder a esse questionamento seguiremos as orientações de Ilma Passos Alencastro Veiga. Para a autora o PPP não pode ser entendido enquanto um documento que realiza a junção desconexa de vários outros documentos, como por exemplo, os planos de ensino dos professores da escola, horários de funcionamento, as metas e

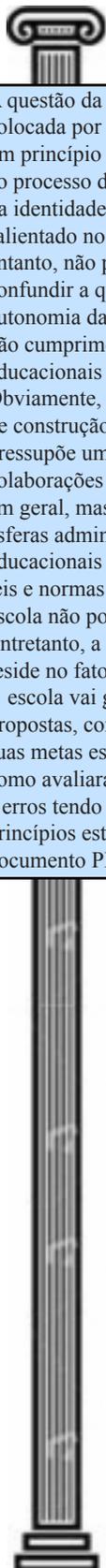
os objetivos do estabelecimento de ensino, que organizados e encadernados são entregues para os órgãos responsáveis como cumprimento de mais uma atividade burocrática exigida a cada ano letivo. (VEIGA, 1995, p. 12-13). Muito pelo contrário, o PPP é um documento extremamente importante porque nele está contida uma definição de escola, ou seja, ao analisá-lo é possível antever o que a escola – entendendo-a enquanto um organismo coletivo – almeja enquanto instituição de ensino e sua relação com a comunidade que a compõe e a cerca.

Neste sentido, para Veiga, ao elaborar o PPP, a escola

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

É preciso mais uma vez ressaltar que as metas e objetivos da escola, tanto no que se refere à esfera pedagógica quanto administrativa, são construídos de forma coletiva, frutos da permanente demanda entre os membros que a compõem. Por isso, o PPP anualmente é estruturado





A questão da autonomia é colocada por Veiga como um princípio fundante rumo ao processo de construção da identidade da escola salientado no PPP. No entanto, não podemos confundir a questão da autonomia da escola com não cumprimento das leis educacionais vigentes. Obviamente, nesse processo de construção da autonomia pressupõe uma série de colaborações da comunidade em geral, mas também das esferas administrativas educacionais com suas leis e normas das quais a escola não pode se furtar. Entretanto, a autonomia reside no fato de como a escola vai gerir suas propostas, como vai cumprir suas metas estabelecidas e como avaliará seus acertos e erros tendo como norte os princípios estabelecidos no documento PPP.

de forma a efetivar as intencionalidades projetadas pela escola a partir do constante trabalho de “[...] reflexão-ação-reflexão.” (BETINI, 2005, p. 37). Basicamente a construção do PPP estrutura-se a partir de uma busca por *autonomia* e, porque não dizer, de afirmação de uma *identidade própria* para o estabelecimento de ensino, haja vista que cada escola insere-se em um contexto social específico, apresentando, por isso, demandas e necessidades muito particulares. Reside nisso, o entendimento de que o PPP não deve ser um documento único, uma espécie de receita válida para todas as realidades ou comunidades escolares.

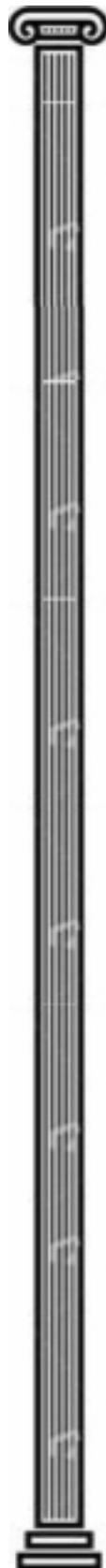
Partindo do pressuposto de que o PPP visa à organização e efetivação dos trabalhos pedagógicos e administrativos da escola, chamamos a atenção de que sua construção parte do atendimento de certos princípios norteadores e também de determinadas finalidades objetivando, com isso, estruturar um documento que atenda aos pressupostos de uma escola democrática ciosa das reais necessidades da comunidade que a compõe, primando, sobretudo, pela qualidade do ensino. Para Veiga, o processo de construção do PPP deve contemplar cinco princípios norteadores:

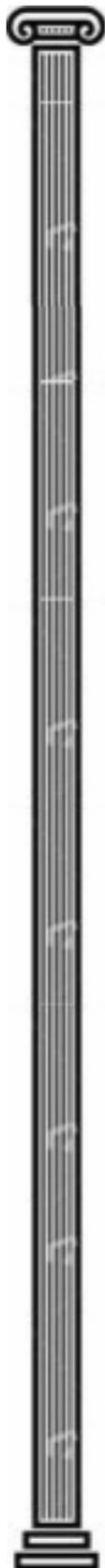
[...] A) *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola. [...] B) *Qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*. C) *Gestão democrática* [...] implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva. D) *liberdade*. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. [...] a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade

para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. E) *valorização do magistério* é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, físicos e materiais, [...]), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério. (VEIGA, 1995, p. 16-20). (grifos no original).

O excerto, embora longo, chama a atenção para a complexidade do universo escolar, pois o atendimento aos princípios norteadores estipulados acima exige não somente a reflexão quanto às necessidades da comunidade que a cerca, mas também expõe suas limitações, já que o atendimento aos vários pontos elencados não depende exclusivamente da identificação das reivindicações por parte da escola. Demanda, pelo contrário, uma forte negociação política com instituições e órgãos reguladores do setor, o que muitas vezes torna o processo moroso, impossibilitando o cumprimento das metas e objetivos estipulados como imediatos pelas instituições escolares.

Dessa forma, torna-se interessante o estagiário perceber como a escola se organiza para estabelecer suas prioridades. E quais são essas prioridades? Há de fato uma valorização da participação em conselhos ou colegiados de representantes da comunidade escolar, como pais e alunos, para defini-las coletivamente? A escola, embora anuncie a participação da comunidade no PPP, no dia-a-dia é de fato realizada?





Além dos princípios norteadores, a comunidade escolar no processo de construção do PPP, precisa ponderar, de acordo com Veiga, acerca das finalidades da escola. Esse processo realizado coletivamente - e por isso mesmo conflituoso, haja vista os interesses múltiplos que permeiam o processo - pressupõe um conhecimento da realidade na qual a escola está inserida, pois como definir prioridades se não se conhece o que precisa ser priorizado? As finalidades, portanto, que a escola estabelece estão profundamente ligadas à análise em conjunto sobre o que deve ser mudado ou mantido, levando-se em consideração não somente o contexto escolar, o dia-a-dia do funcionamento da escola, mas também as especificidades da comunidade que a rodeia.

Neste sentido, Veiga destaca que a comunidade escolar não prescinde do debate sobre alguns pontos que embasarão a definição das finalidades da escola no processo de construção do PPP. Um dos primeiros pontos de reflexão refere-se à estrutura organizacional da instituição de ensino que se divide em administrativa e pedagógica. Tal caracterização e análise no PPP auxiliam na identificação dos problemas que impedem a escola de atingir os objetivos almejados. Para a autora, portanto, quando a comunidade avalia a estrutura organizacional,

[...] vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a

construção de uma nova forma de organização. (VEIGA, 1995, p. 26)

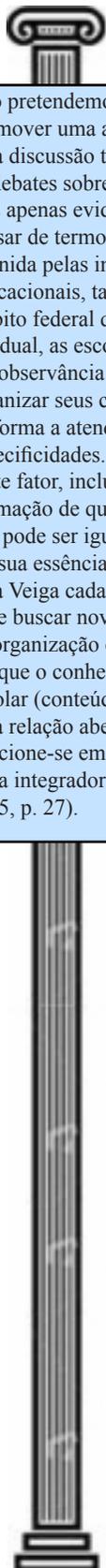
Com efeito, cabe ao estagiário, na análise do PPP da escola, observar se as informações contidas neste documento quanto à organização estrutural são condizentes com a realidade observada tanto no que se refere à estrutura física quanto administrativa e pedagógica.

Tal cuidado revelará até que ponto a escola busca fazer do PPP um mapa da escola, um documento único preocupado com a formação efetiva do educando ou se, simplesmente, considera-o um atributo burocrático, uma junção, sem ponderação, de uma série de itens sem ligação com o contexto social, político e econômico na qual está inserida.

Tais informações, obtidas por meio da análise do documento, somadas e comparadas com as observações *in loco* possibilitarão ao estagiário tecer um diagnóstico mais detalhado da escola e suas especificidades na qual desenvolverá suas atividades práticas. De acordo com Barreiro e Gebran:

[...] após as orientações teóricas para a realização do estágio, os alunos centram sua atenção no processo de observação da escola como um todo, procurando reconhecer o seu espaço físico e seu entorno, interagindo-se da sua estrutura e de seu funcionamento, de sua organização pedagógica e administrativa e das relações interpessoais na escola. Essa observação tem, como objetivo, a análise e a compreensão das características do espaço escolar, na sua singularidade, para que os alunos possam informar-se sobre seu funcionamento, suas deficiências e suas possibilidades, e como a escola se organiza para resolver os conflitos, dificuldades e enfrentamentos. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 93).





Não pretendemos aqui promover uma análise ou uma discussão teórica sobre os debates sobre o currículo, mas apenas evidenciar que apesar de termos uma matriz definida pelas instâncias educacionais, tanto no âmbito federal quanto estadual, as escolas devem, em observância a estas leis, organizar seus currículos de forma a atender suas especificidades. Reside neste fator, inclusive, a afirmação de que um PPP não pode ser igual ao outro em sua essência. Ou seja, para Veiga cada escola “[...] deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora.” (VEIGA, 1995, p. 27).

Outro elemento a ser considerado nas discussões acerca da construção do PPP versa sobre a questão curricular, já que ao analisar como esta é construída, suas faces e interfaces a escola municia-se de subsídios para, de forma inovadora, adequá-la às suas necessidades. Dessa forma, a análise do PPP realizada pelo estagiário passa pela tentativa de evidenciar como a instituição escolar pensa o ensino, a partir da forma como esta se organiza frente à questão curricular.

Enfim, neste item objetivamos caracterizar alguns pontos que são pertinentes à construção do PPP, sem a pretensão, obviamente, de esgotarmos o assunto. Salientamos que este documento é o resultado de um processo complexo das relações estabelecidas não somente entre os membros da comunidade escolar, mas também da relação desta com a comunidade externa que define uma identidade para a escola, radiografa a realidade que a permeia, caracteriza-a administrativamente e pedagogicamente, estabelecendo, a partir daí metas e finalidades que precisam ser atingidas.

A exigência da análise do PPP tem por objetivo situar o estagiário dentro dessa cultura escolar formada por inúmeros sujeitos e que se expressa neste documento e com isso, fazer com que este reconheça e compreenda o ambiente em que realizará suas atividades.

1.2. A sala de aula e seus múltiplos sujeitos

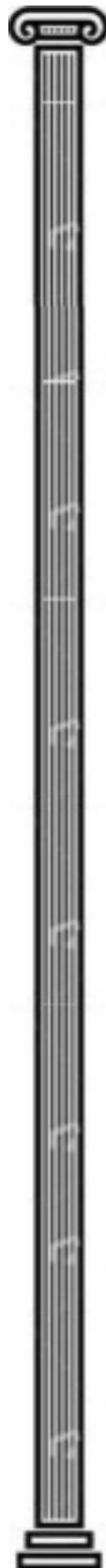
Realizado os primeiros trabalhos de reconhecimento do universo escolar no que se refere a sua parte organizacional, incluindo aí, como vimos, a análise do PPP e da estrutura pedagógica e física da escola, passamos às observações da sala de aula em que o estagiário desenvolverá suas atividades. Este momento compreende como já salientamos acima, as observações da estrutura

física da sala de aula, dos alunos e do professor da turma, sendo que neste último item busca-se observar tanto o conteúdo trabalhado, quanto a metodologia utilizada pelo mesmo e os registros das informações.

Enfatizamos que a observação precisa ser compreendida pelo estagiário como parte do processo de sua formação, na medida em que fornecerá subsídios para pensar sua prática. Por isso, advertimos que as observações não devem prescindir de valores éticos, tanto na sua execução quanto no momento de seu registro. Não se trata de falar mal do professor da turma ou da turma propriamente dita, ou ainda da escola, mas sim compreender que, enquanto observador, o estagiário terá a oportunidade - muitas vezes, a primeira, já que muitos nunca pisaram em uma sala de aula – de refletir sobre o que é a escola no que concerne ao seu funcionamento de uma forma geral, analisar os sujeitos e suas práticas (funcionários, alunos e professores) e, por fim, refletir – com base na experiência que acumulou – sobre as questões do ensino e, especificamente, do ensino de História.

Assim, começamos esta parte destacando a importância das observações da sala de aula. Em um primeiro momento o acadêmico analisará a sala de aula como um todo, indagando-se sobre o aspecto físico. Para Barreiro e Gebran, a observação da sala de aula, “[...] deverá suscitar questionamentos sobre a prática pedagógica na sua singularidade, possibilitando a apreensão das condições e determinantes que interferem na ação educativa e nos sujeitos envolvidos.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 97).

Neste caso é importante o estagiário atentar para as condições da sala de aula em que desenvolverá as atividades. Observar a sala significa caracterizá-la em seus mínimos detalhes, ressaltando aspectos que julguem necessários para a realização da prática, ou que possam interferir nas





ações dentro de sala. Então, verifique se a sala apresenta um espaço que seja condizente para acomodar o número de alunos, assim como as carteiras. Preste atenção na questão da luminosidade e se o ambiente é arejado e limpo, bem como se a sala fica vulnerável aos ruídos externos.

Outro ponto a destacar versa sobre as condições do quadro negro, pois em alguns casos este se apresenta desgastado, com rachaduras, o que impede sua utilização. Observe, também se a sala, além do quadro negro, possui algum outro material didático pedagógico disponível e em condições de uso.

Realizado esse diagnóstico, passemos à observação da turma. Atente para o comportamento da mesma: avalie se é calma, indisciplinada, atenta, se há a predominância de líder(es), se participa da aula de forma espontânea ou somente quando é incentivada pelo professor, verifique o relacionamento estabelecido entre os alunos e também com relação ao professor da turma.

Fiquem atentos para analisar como o aluno reage frente à disciplina e à forma como o professor se posiciona com relação à mesma. Sem dúvida, as informações equalizadas da relação aluno-disciplina-professor oferecem elementos para que pensemos como o aluno e também professores pensam historicamente. Assim torna-se essencial o estagiário indagar-se: como o aluno aprende História? Ou, por que o aluno não aprende História? Por que ele não consegue ver sentido em aprender História?

No nosso caso, centremos nossa atenção na tentativa de apreender por meio dos questionamentos, intervenções e comentários realizados pelos alunos no decorrer das aulas, uma determinada concepção de tempo, espaço, documento, relação passado/presente que pode remeter a uma determinada concepção de História. Estas muitas vezes, tornam-se informações subaproveitadas pelos estagiários

por considerá-las comentários fora de hora, ou de lugar, sem relação com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Salientamos, com base nos comentários acima, que no processo de observação, tais elementos são, sim, essenciais para que os estagiários, mas não somente eles, pensem a organização de suas aulas. Aulas que possam fazer sentido para seus alunos. E as aulas somente podem fazer sentido quando os alunos sentem-se parte do processo de ensino-aprendizagem, quando conseguem enxergar-se enquanto parte e contribuinte da produção do conhecimento, no nosso caso, histórico.

Como puderam perceber, as observações têm uma função, qual seja situar o estagiário no ambiente escolar em todos os seus aspectos e multiplicidade de sujeitos, fazer com que estes não se sintam alienígenas, mas sim que, por meio delas, reúnam as informações necessárias para que possam desenvolver um sentimento de pertencimento com relação ao universo escolar. Mas para isso as observações devem ser detalhadas, assim como seu registro.

Portanto, o estagiário cuidará tanto do que observar, como registrará todas essas informações. Tais registros tornam-se uma espécie de diário, a que o estagiário recorrerá para o planejamento de suas ações. É interessante que os estagiários façam um exercício simples, mas eficaz para refletir acerca de suas anotações: o registro consegue dar conta da realidade observada? Qualquer pessoa que o ler terá condições de perceber a realidade observada? (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 98).

Pensando na materialização da importância de um registro bem feito como pressuposto para o entendimento da realidade observada, separamos três exemplos destacados pelas professoras Barreiro e Gebran:

Para registrar de forma detalhada, não se deve confiar na memória, pois o registro das observações será feito logo após o término da aula.



O primeiro estagiário registrou:

Só uma minoria da classe é muito interessada; vários alunos estão pouco interessados. Há, ainda, crianças apáticas e uma criança inibida.

O segundo estagiário registrou:

A discussão não interessou à turma em geral. Menos da metade participou bem da atividade; um grupo de alunos só o fazia forçado pela professora; três deles nem assim reagiram. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 100 apud PINHEIRO; PINHEIRO, 1973, 25-27)

Caro acadêmico, você consegue ter noção da realidade observada pelo estagiário nos dois primeiros registros? Trata-se de relatos genéricos, nos quais não foram descritos itens importantes que poderiam contribuir para traçar uma representação mais próxima da realidade observada.

Neste sentido, podemos elencar alguns elementos que estão ausentes dos relatos. Primeiramente não há uma apresentação da turma. Trata-se de uma turma de Ensino Fundamental ou Médio? De que série? Quando ocorreu, dia mês, ano? Estavam em uma sala de aula, ou em outro espaço da escola?

No primeiro registro está destacado que os alunos estão “apáticos e uma criança está inibida”. Esta afirmação é problemática no nosso entender por trazer um juízo de valor, esconde outras questões: que atividade a professora trabalhou? Era uma atividade ou uma aula expositiva? Veja, pelo relato não podemos saber o que foi trabalhado na aula. Ela usou que tipo de material em sua aula? Como ela explicou o conteúdo? Que conteúdo? A reação dos alunos estaria então relacionada à forma como a professora

elaborou a aula? Ou poderia ser uma reação relacionada a outro fator qualquer, como por exemplo, uma distração ocasionada pelo uso de objetos eletrônicos? Uma minoria é interessada. Porque essa afirmação? O que o levaria a pensar que esse número de alunos estaria interessado na atividade ou na aula?

Devemos, também chamar a atenção para outro item, que diz respeito a identificação dos alunos envolvidos nas horas de observação caso julgue extremamente necessário expor alguma situação específica ocorrida, identifique o (s) aluno (s) por letras, por exemplo – A, B, C.

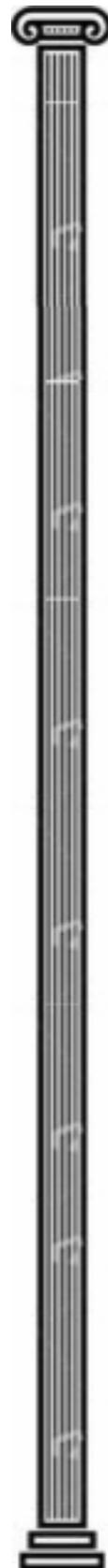
Agora compare os dois primeiros relatos com o próximo, logo abaixo:

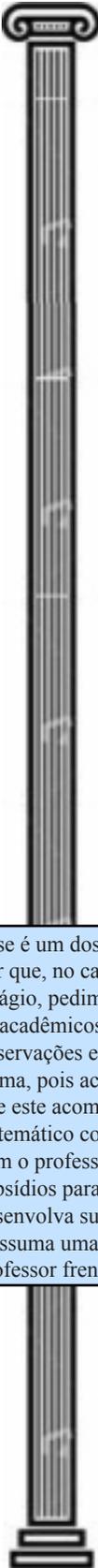
Estamos no primeiro mês do ano letivo. A turma é da 4ª série, tem 31 alunos e iniciou a aula com uma discussão oral. O objetivo da professora era levar os alunos a refletirem a respeito do que se poderia fazer para tornar mais agradável o ambiente da sala; talvez como ponto de partida para desenvolver uma série de atividades de interesse dos alunos.

Doze alunos participaram bem da discussão. Estavam interessados, o que se evidenciava pelo fato de que opinaram espontaneamente, defenderam suas sugestões e acompanharam a discussão o tempo todo.

Dois não revelaram interesse pela atividade e não participaram – estiveram todo o tempo folheando revistas. Um aluno não deu opinião, mas acompanhava com os olhos quem falava e, certa vez, a uma pergunta da professora, chegou a abrir a boca e dizer: ‘Eu acho ...’. Seria uma criança tímida?

O restante da classe não respondeu, senão por insistência da professora, e não deram as razões do que diziam,





nem defenderam os pontos de vista apresentados. Pode ser que isso ocorresse por timidez e não por desinteresse: eles estavam sempre voltados para quem falava e não desenvolveram nenhuma outra atividade durante a discussão.

Terá ocorrido porque o ano letivo está começando e as crianças não têm ainda desembaraço nessa atividade. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 100 apud PINHEIRO; PINHEIRO, 1973, 25-27)

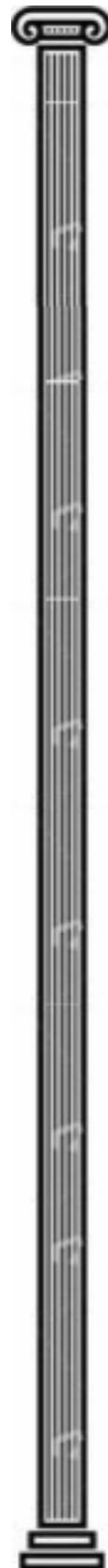
Perceba, apenas pelo tamanho da descrição, que o terceiro relato está mais detalhado que os dois primeiros. Nele conseguimos identificar alguns pontos importantes: vejam que o estagiário identifica a sala, revela o número de alunos, apresenta a atividade a ser desenvolvida pela professora, caracteriza a participação dos sujeitos, e, quando diz que estavam interessados, explica por que ele pressupõe tal interesse ou desinteresse. Pressupor - ao invés de afirmar categoricamente com termos vagos - é a melhor forma de expressar fatos específicos como os destacados acima objetivando, com isso, evitar caracterizações apressadas e descompromissadas com a realidade observada. Isso porque, não é exatamente com uma observação que o estagiário terá um diagnóstico da sala, haja vista que esse processo de conhecimento é um namoro que envolve a criação de vínculos e confiança.

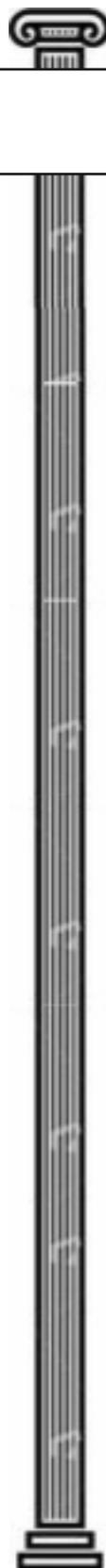
E, principalmente, atente para o fato de que uma sala de aula é formada por vários sujeitos, por isso, trata-se de um contexto complexo, já que cada um que o compõe carrega uma carga de experiência de vida que incidirá sobre a sala de aula. Assim, as observações tornam-se um terreno fértil para descortinar um universo escolar múltiplo, muitas vezes contraditório, permeado de conflitos, sobre o qual o estagiário deve refletir para integrá-lo às suas

Esse é um dos motivos por que, no campo de estágio, pedimos para que os acadêmicos realizem as observações em apenas uma turma, pois acreditamos que este acompanhamento sistemático com a turma e com o professor fornecerá subsídios para que ele desenvolva sua regência e assuma uma postura de professor frente à turma.

ações. Somente conseguimos delinear objetivos a serem alcançados pelas ações, se conhecemos de onde falamos e para quem falamos.

Em suma, gostaríamos de destacar, mais uma vez, que as observações relacionadas ao PPP, ao espaço físico da escola ou da sala de aula, não podem ser encaradas, pelos estagiários, como uma atividade prática isolada das demais etapas do Estágio Supervisionado, pelo contrário, ela compreende todo um mecanismo, um processo integrador em que teoria/prática devem alimentar-se mutuamente, oferecendo elementos para que o estagiário pense e reflita sobre sua prática.





Regência: a teoria em ação na sala de aula

Todo o trabalho desenvolvido em um curso de Licenciatura visa formar um profissional que atuará como professor. Assim ao iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado, muitos acadêmicos acreditam que é apenas nesse momento que aprenderão a dar aula. Não conseguem perceber que todas as teorias aprendidas até então das outras disciplinas são fundamentais e indissociáveis para sua prática como futuro professor. Este é um ponto que discutiremos a seguir e que contribui ou dificulta no momento da construção do texto e plano de aula para as regências e conseqüentemente para o papel do estagiário como mediador do conhecimento histórico e não mero reproduzidor de uma narrativa.

Outro fator que gostaríamos de ressaltar vem da articulação das observações do cotidiano escolar e dos diversos sujeitos que estão envolvidos no interior da escola com o momento em que o estagiário assumirá o lugar do professor para ministrar a sua regência. A prática da observação consiste em inserir este acadêmico, como vimos em uma série de situações que fazem parte da vida escolar, ou seja, a estrutura física desse ambiente, o contato com os funcionários, diretores, pedagogos, com os documentos oficiais, (Diretrizes Curriculares (DCEs), Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Trabalho Docente (PTD), Regimento Escolar), com o interior da sala de aula, que oferece ao estagiário a oportunidade de acompanhar o dia a dia do professor, dos alunos, o desenvolvimento do conteúdo, as dificuldades de aprendizagem, o aprender e o ensinar no seu aspecto real para a partir daí construir o



seu aporte, a sua forma de desenvolver um conteúdo para aquela turma.

Entretanto, muitos acadêmicos, não conseguem vincular o período da observação com o da regência, percebendo que será para esses alunos que darão aula e, portanto devem utilizar as observações para conhecerem como estes alunos aprendem História ou quais as dificuldades, quais os métodos do professor que conduzem os alunos a pensarem historicamente.

Quando inicia a fase do Estágio Supervisionado é comum encontrarmos nas aulas, nas supervisões e nos relatos dos relatórios finais afirmações que mostram como os acadêmicos se deparam com emoções, angústias, incertezas, superações, medos em cada fase que envolve a disciplina. Desta forma encontram dificuldade em articular o que aprendem na Universidade com a sala de aula das escolas, sentem-se muitas vezes inseguros na utilização da linguagem correta para a turma em que estão estagiando, no uso ou não das fontes históricas e dos métodos, do próprio questionamento das concepções de História presentes no livro didático e, claro, do próprio aluno e da sala de aula com toda sua heterogeneidade, que envolve sujeitos diferentes num mesmo espaço.

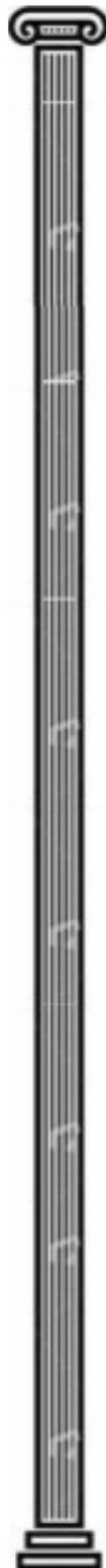
São muitas questões que precisam ser consideradas, problematizadas na disciplina de Estágio Supervisionado I e II e, ao contrário do que muitos que passaram por ela recentemente ou há mais tempo afirmam, é neste momento a hora de tentar, de acertar, de errar, de questionar, de dar o melhor de si, de problematizar, de ver o que é possível fazer para melhorar o ensino de História.

O estágio deve preparar o acadêmico para superar um tipo de ensino cada vez mais presente e que, infelizmente, vem se naturalizando nas escolas brasileiras, um ensino que não ensina nada de novo, que não instiga o aluno, que não o motiva a buscar conhecimento, mas que apenas reproduz

uma narrativa que vem pronta. Este ensino não leva alunos e nem professores a pensarem. Isso não é dar aula de História, isso não é preparar um texto de aula de História, isso é apenas impossibilitar criar indivíduos críticos para uma sociedade carente de pessoas que pensem a realidade em que estão inseridas.

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico. (PINSKY; PINSKY, 2009, p.22)

O que infelizmente não deveria ocorrer no momento das observações é o acadêmico ser motivado a seguir um modelo que não possibilita aos alunos desenvolverem um pensamento histórico, como aulas que priorizam apenas a leitura do livro didático, ou que se resumem a serem cópias de textos da lousa e atividades que levam o aluno a copiar do livro quase que automaticamente sem ler nem entender, o que estão escrevendo. São semanas de observações que acadêmicos relatam e, depois na hora de preparar seu texto de aula e seu plano de aula, incorporam, consciente ou





inconscientemente, tais experiências, afirmando que é a única forma de se conseguir dar aula naquela turma.

Para Flávia Eloísa Caimi a formação de professores que atuarão na Educação Básica nos cursos de História não pode ignorar tal problema e necessita cada vez mais formar profissionais, que chamou de professor reflexivo, ou 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 o seu trabalho. (CAIMI, 2007, p.28)

Desta forma a complexidade que envolve as questões do ensino no âmbito da formação de professores nas Universidades nos seus currículos formais e no dia a dia da escola e das salas de aula, no que podemos chamar de currículo real ainda precisam ser frutos de muitas discussões e debates, mas uma coisa é evidente, precisamos urgentemente agir na prática para que o ensino efetivamente aconteça nas duas esferas. Que a universidade prepare professores para essa escola real, mas que ao mesmo tempo, esses futuros profissionais e também os que nela estão com bastante experiência, compreendam a necessidade de que esta precisa ser revista em todas as instâncias.

Cabe-nos aqui, dialogar com nossos acadêmicos na preparação de suas aulas e, como explicamos na introdução

deste livro, o Ensino de História passou, no final do século XX, por algumas mudanças que procuraram priorizar e compreender como os alunos estão aprendendo ou por que estes alunos não estão aprendendo as noções básicas da disciplina de História. Para tanto, as novas formas de ensinar centraram-se no processo de dialogar com o aluno, com a finalidade de uma aprendizagem significativa focada nos conhecimentos prévios destes.

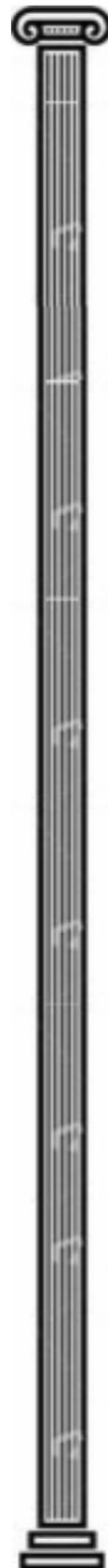
Neste sentido o historiador alemão Jörn Rüsen, alerta, nas DCE de História do Paraná, que o professor precisa compreender como o aluno organiza o pensamento histórico, pois dessa maneira conseguirá planejar a sua aula de forma que os alunos entendam o significado de aprender História para sua vida. Vejamos:

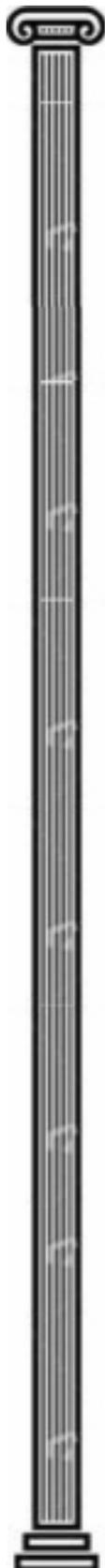
Diante disto, Rüsen, (2001, p.30-36) propõe alguns elementos intercambiantes que devem ser observados na constituição do pensamento histórico, quais sejam:

A observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana;

As teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de ideias históricas;

Os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas





às pesquisas ligadas ao modo como as ideias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;

As finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;

Essas finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas. (DCE, 2008, p.46)

Assim, para este teórico, uma aula de História parte da premissa de como os alunos entendem os conceitos básicos como tempo, espaço, processo, transformação, continuidade dentro dos mais diversificados temas trabalhados nas diferentes sociedades e vivenciados pelos sujeitos presentes nela. Isso evidencia a forma que o aluno entende o passado no seu presente. Compreender isso permitirá ao acadêmico conhecer a turma melhor, as especificidades presentes nela para fundamentar as escolhas teóricas sobre o tema de aula, para a construção da sua narrativa histórica como possibilidade inicial, como ponto de partida para que ocorra a produção do conhecimento histórico em sala de aula e para que efetivamente haja o processo no qual ensinar e aprender assumam um caráter eficaz na vida prática dos alunos, fazendo-os pensar para além dos muros da escola.

2.1. Construção da regência: plano e texto de aula e o pensamento histórico do aluno.

Antes de iniciar a construção do texto de aula, é interessante o estagiário dialogar com o professor responsável pela turma na qual realizou as observações para

que este possa definir o tema que será trabalhado, marcar os dias das regências com antecedência, considerando o calendário escolar (provas bimestrais, conselho escolar, comemorações, recessos), decidir como serão as avaliações, definindo, juntamente com o professor, como será essa etapa, negociando e explicando ao supervisor da escola – o professor da turma, as regras estabelecidas pelo supervisor da disciplina de Estágio Supervisionado I e II.

Ressaltamos a relevância da participação dos professores que aceitaram receber em sua turma os estagiários, de reservarem um espaço da sua hora-atividade para conversarem sobre como e quando poderá ocorrer a regência, isso possibilitará estreitar o convívio dentro do espaço escolar entre estes sujeitos: professores e estagiários. Como participantes, os professores podem e devem estabelecer condições para este processo, como por exemplo: se querem ver o plano, texto de aula e avaliações antes da aula, dar sugestões de como o acadêmico poderá proceder com a turma, indicar algum material interessante sobre o tema, se a avaliação será computada como nota para sua disciplina e o valor que terá, assim como se o professor quer estabelecer algum critério ou norma para o estagiário seguir.

Esse diálogo é importante, pois o estagiário poderá aproximar-se do professor para esclarecer suas dúvidas, fazer perguntas relativas ao universo escolar, sobre a turma, trocar experiências. Enfim, a partir dessa conversa, o estagiário poderá produzir vários conhecimentos sobre a vivência do professor e a realidade escolar. Neste sentido, os acadêmicos relatam que esse momento é essencial para estreitar o contato entre ambos, e quando isto ocorre, os acadêmicos sentem-se pertencentes e integrantes do papel de professores e os professores também se sentem participantes do estágio.



Pedimos que tal diálogo ocorra no momento da hora-atividade do professor, para que não atrapalhe o andamento das aulas e nem as trocas de uma turma e outra e também que não seja realizada no momento do intervalo do professor.

Não cabe aqui julgar as razões que envolvem o não cumprimento deste diálogo, por parte de acadêmicos e professores, mas sabemos que isto acaba prejudicando a troca de experiências entre os que já possuem uma bagagem de teoria e prática, e aqueles que, muitas vezes, buscam iniciar sua vida profissional ministrando uma boa regência e, para tanto, este apoio é fundamental.

Entretanto, o contrário também pode ocorrer, quando o tema é dado entre uma aula e outra, e o professor e o estagiário, por razões diversas, não encontram um momento para essa conversa, este sentimento de pertencimento pode demorar a ocorrer, comprometendo a postura do estagiário e a preparação da aula. Em muitos casos, isto acaba acentuando uma situação muito comum no momento da regência, o estagiário não consegue administrar o seu papel na sala de aula durante a regência: estagiário? Professor? Aluno? E isto acaba dificultando a interação com os alunos e o desenvolvimento da aula.

Desta forma Caimi alerta que o acadêmico experimenta e protagoniza na prática do estágio três estados num único sujeito, num mesmo tempo cronológico. Vejamos:

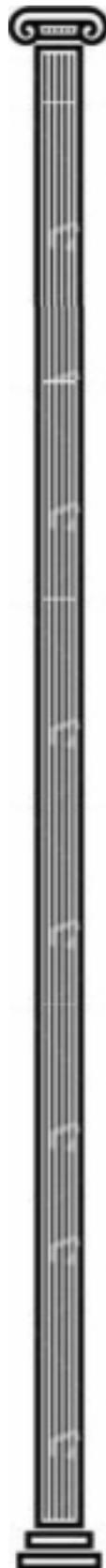
[...] um estagiário vive três estados diferenciados consubstanciados num único sujeito cognoscente, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, aluno de um curso de graduação e, como tal, constitui-se num sujeito do conhecimento que precisa responder às exigências acadêmicas; é professorando, posto que se encontra em situação de estágio curricular, devendo dar conta das competências pertinentes ao ofício de professor de história apontadas como essenciais no curso de formação; é professor, na medida em que assume funções de regência de classe numa série da escolarização básica, tendo de responder qualificadamente às demandas específicas desse ambiente, que tem tradição, organização e ritmos próprios. (CAIMI, 2008, p.79 apud MENDES, 2000)

A situação, seja de acadêmico, estagiário, ou professor, na prática do estágio é desafiadora e por isso mesmo que a tão esperada hora da regência faz despertar os conflitos, medos e ansiedades e, portanto, aproximar-se do professor ao qual passou alguns meses observando, poderá ser um ponto favorável.

O entendimento tanto do estagiário quanto do professor da turma do processo que envolve o Estágio Supervisionado pode possibilitar uma dinâmica maior ultrapassando a ideia de que este serve apenas para uma formalidade. Assim é imprescindível que o professor e o acadêmico tenham clareza da importância deste diálogo.

Realizada essa etapa na escola e com seu tema em mãos, o acadêmico iniciará o seu planejamento para a regência. Como já conhece a turma e sabe como o professor trabalha, se tem como prática diária em suas aulas o uso do livro didático e se seu tema foi retirado deste, o acadêmico realizará uma leitura do capítulo para conhecer como este aborda o tema.

Para tanto não pode esquecer dos aspectos que envolvem a produção didática, assim como as questões da construção da narrativa histórica, as concepções historiográficas do(s) autor(es), as escolhas e ausências, as opções teóricas. Torna-se fundamental compreender que a História, escrita pelo(s) autor(es) daquele livro, foi construída por meio de uma ou mais fontes históricas e que, portanto, foi fruto de análise, interpretações, da utilização de um método, de problematizações, que produziu uma narrativa histórica. Desta forma, essa narrativa, presente no livro didático não fugiu a esse rigor, entretanto, apresenta-se como uma possibilidade de perceber esse passado, o período estudado, as relações entre os sujeitos desse espaço e como outras, excluem outras narrativas, outras fontes históricas, outras interpretações, outros sujeitos.





Este reconhecimento só será possível se o acadêmico ficar atento às questões presentes no interior da própria disciplina histórica, ou seja, perceber que a escrita da História é uma construção realizada por métodos e teorias que não podem ficar distantes do dia a dia do professor.

Antes de prosseguir deve questionar-se: O que eu, enquanto acadêmico do curso de História, já li sobre este tema? Quais são os meus referenciais para que eu possa fazer uma leitura crítica do livro didático?

Neste ponto inicia a busca pelo que chamamos de referenciais teóricos, na medida em que o acadêmico seleciona materiais produzidos por historiadores, frutos de pesquisas de História (livros, teses, dissertações, artigos, revistas, sites conceituados) e estudar. Isso mesmo, estudar o tema da sua regência, pois precisa saber do que se trata, tendo clareza das possibilidades teóricas, das escolhas históricas dos pesquisadores que produziram aquela narrativa. É aqui que a articulação com as disciplinas do curso e com os outros professores ocorre, verificando o que já foi estudado sobre aquele tema ou buscando indicações de um professor da área.

A obrigatoriedade de marcar com antecedência a regência decorre dessa preparação, pois demanda tempo e quanto antes o acadêmico iniciar a construção do texto, maior preparo teórico terá, ao mesmo tempo em que permitirá mostrar o texto para o supervisor de estágio e para o professor da turma para possíveis modificações, caso estes julguem pertinente.

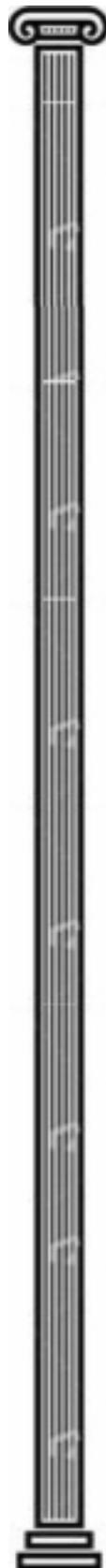
Abrimos um parêntese nessa escrita e na leitura de vocês, pois temos certeza que muitos podem estar pensando: “Quando a gente se formar não teremos tempo de fazer isso!!!!” Ou ainda: “Por isso que dizem que o Estágio Supervisionado não prepara para a vida prática da sala de aula, pois quando tivermos 40 horas-aula não teremos tempo de fazer isso!!!!”

Aqui talvez esteja a maior fragilidade ou engano de muitos, pois como vimos no início deste livro, o Ensino de História no âmbito das discussões nas universidades foi pensado tardiamente no sentido de fornecer condições que vinculassem o que se aprende no curso de licenciatura com o dia a dia da Escola.

Nessa perspectiva de superar a ideia de que o conhecimento adquirido nessa instância de saber, não seja simplesmente transposto para a escola, mas que a escola seja respeitada e entendida como espaço de produção de saberes, em que os sujeitos que lá estão e que para lá vão (no caso, os acadêmicos), como futuros profissionais, possam ter condições de produzir saberes e não apenas aplicar. O Estágio Supervisionado é o momento em que essa oportunidade de preparar um texto de aula, de aprender a preparar um material didático, de ler autores que tratam de um tema, de aprender onde buscar, como buscar, como identificar, como trabalhar com fontes, realmente aconteça. Se não acontecer aqui, a probabilidade que ocorra mais tarde é relativamente pequena. A supervisão de estágio está presente para isso, como suporte, possibilitando e dirigindo essa etapa da formação destes futuros professores, daí a cobrança da produção do texto de aula e não somente do seu plano de aula.

Realizado, portanto, este mapeamento sobre as possibilidades de abordagem sobre aquele tema dado pelo professor, chegou o momento de selecionar o que pretende trabalhar dentro das especificidades do ano e da turma em que está estagiando, ou seja, fundamentar as escolhas que serão priorizadas no texto de aula, as produções historiográficas que são pertinentes para que desenvolva o pensamento histórico daqueles alunos.

Percebam a importância de conhecer os alunos para quem ministrarão a regência. A opção teórica, o uso ou não de fonte, as possíveis problematizações levam em





consideração o aluno real na sua multiplicidade, já que na sala de aula há um público heterogêneo, o que faz com que o professor, ao longo do ano, possa trabalhar com as diferenças, despertando as ideias históricas dos alunos. Já o estagiário terá algumas aulas de regência e este mapeamento precisará contemplar um número maior de alunos, pois, diferente do professor que acompanha a turma, ministrando aulas e aplicando diversas atividades durante todo o ano, o acadêmico tentará considerar o que será mais significativo e, para tanto, poderá contar com as observações das aulas, com a conversa com o professor responsável pela turma e com a própria supervisão de estágio.

Cabe ao acadêmico fazer um recorte no seu tema deixando claros alguns elementos importantes, como, por exemplo, a periodização que está trabalhando, no sentido de construir um diálogo entre presente e passado, como também definir a sociedade e os sujeitos a que está se referindo e também não esquecer de retomar o que estava sendo trabalhado, articulando com a ideia de processo. Segundo Cainelli e Schmidt:

No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aquele difundido pelos meios de comunicação. Cada conteúdo a ser ensinado permite a construção de várias problemáticas. Deve-se enfatizar ao aluno que, quando se pergunta Por quê?, Como?, Quando?, e O quê? não significa que estão sendo construídas problemáticas. É preciso ir mais além, levantar hipóteses acerca

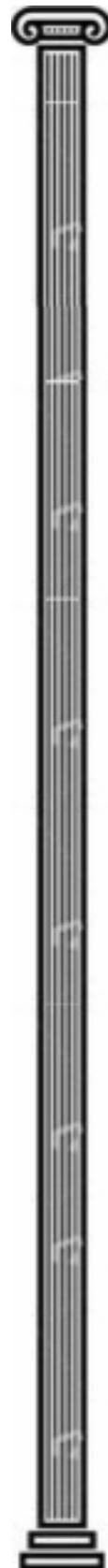
do que aconteceu, incitando o aluno a descobrir os caminhos para desvelar mistérios que envolvem o passado e a reconstruir, por meio do saber histórico e das fontes documentais, a relação entre seu presente e outras formas ou experiências do passado. (CAINELLI E SCHMIDT, 2004, p.52).

O conteúdo a ser trabalhado em sala de aula pelo acadêmico será problematizado levando em conta a realidade do aluno. Por isso a exigência de constar no texto de aula questões, indagações que instiguem os alunos sobre o que se pretende ensinar, sobre o referencial teórico utilizado ou a partir dos métodos empregados para indagar as fontes históricas escolhidas.

É comum na disciplina de Estágio Supervisionado I, na primeira regência, o acadêmico utilizar apenas uma bibliografia conceituada e problematizá-la, pois o uso de fontes históricas requer um domínio de métodos específicos e nesse primeiro instante não recomendamos a sua utilização.

A elaboração de questionamentos ao texto, que eventualmente poderão ser realizadas no dia da regência para os alunos, permite ao acadêmico desconstruir as suas escolhas e opções teóricas, pois estas precisam estar claras e definidas para ele antes da regência e as supervisões auxiliarão neste processo. Não é possível ensinar algo de que não se tem domínio ou clareza do que pretende.

Recapitulando esta etapa: antes da regência, o acadêmico partiu do tema que o professor da turma, na qual está realizando o estágio, forneceu, este percorreu um caminho de construção do texto de aula, iniciando com a leitura crítica do livro didático. Posteriormente selecionou um material para estudar e fundamentar na historiografia as interpretações históricas e as leituras de fontes e sujeitos envolvidos, como as temporalidades possíveis e realizou





suas escolhas metodológicas, não esquecendo a premissa expressa nas Diretrizes Curriculares de História do estado do Paraná:

Na concepção de História, que será explicitada nestas Diretrizes, as verdades prontas e definitivas não têm lugar, porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcada pelo dogmatismo e pela ortodoxia.

Do mesmo modo, são rechaçadas as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas. Destaca-se que os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que tornam referenciais nestas Diretrizes. (DCE, 2008, p.45).

A escrita também procurou considerar o diálogo com o conhecimento prévio do aluno, fundamentando a narrativa histórica nas ideias históricas que orientam a vida prática dos sujeitos e são marcadas por suas experiências de vida presentes na sociedade na qual estão inseridos. Por isso, mostrou-se relevante compreender como os alunos desenvolvem tais ideias, uma vez que isso possibilita o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência histórica.

Segundo as DCE,

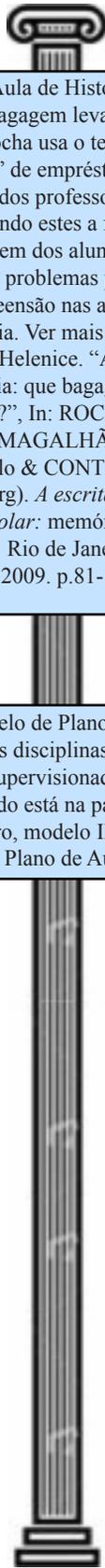
Tais ideias históricas, além do caráter de pertencimento social e cultural, são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. Como tal, precisam ser consideradas na definição e problematização dos conteúdos específicos. (DCE, 2008, p.73)

O acadêmico precisa entender que ensinar História envolve compreender como este aluno significa ou percebe este passado no seu presente. Assim, o papel do professor é produzir conhecimento histórico partindo das ideias históricas e dialogar com os estudantes, e para isso necessitará do que Helenice Rocha chamou de bagagem, e para tanto deve estar preparado. Daí a necessidade de estudar, ler, pesquisar sobre o tema e, ter leituras, ao mesmo tempo em que precisa saber onde quer chegar, para que possa conduzir, mediar a produção na sala de aula, ou seja, é fundamental, que a aula tenha uma diretriz, um recorte, uma finalidade, daí o planejamento – o plano de aula que fornecerá estes elementos.

O plano de aula tem como função indicar os objetivos que pretende atingir ao trabalhar com aquele tema e com aquela turma e é exposto de forma sucinta e clara, evidenciando o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento histórico deste. Sempre que realizarem esta parte do plano de aula, atencem para a seguinte ideia: Por que estes alunos precisam aprender o que desenvolvi no meu texto de aula? Esta pergunta deve estar clara para quem pretende ensinar, pois é um dos passos para que o aluno possa aprender.

Outro item do plano de aula são os conteúdos que terá que desenvolver no decorrer da aula, dentro do tema estabelecido pelo professor. O estagiário, após realizar as leituras, elaborou o texto selecionando o que julgava importante ser conceituado para os alunos daquela turma. Torna-se essencial neste item, ter pré-determinadas as escolhas, ter realizado o recorte dentro do tema, pois a partir dele terá condições de colocar em tópicos quais são os pontos que precisam ser trabalhados para que a aula alcance o objetivo proposto.

Alertamos que quando se faz um plano de aula, não significa que tudo ocorrerá exatamente como na



No artigo “Aula de História: que bagagem levar?”, Helenice Rocha usa o termo “bagagem” de empréstimo da “fala” dos professores, pois segundo estes a falta de bagagem dos alunos é um dos problemas para a compreensão nas aulas de História. Ver mais em: ROCHA, Helenice. “Aula de História: que bagagem levar?”, In: ROCHA, Helenice & MAGALHÃES, Marcelo & CONTIJO, Rebeca.(Org). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.81-103.

O modelo de Plano de Aula que nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II é seguido está na parte 4 deste livro, modelo III – Plano de Aula.



configuração exposta nele. A sala de aula é dinâmica e, como explicamos na construção do texto de aula, é importante que o aluno seja o protagonista deste processo, no sentido de participar da aula, dialogando com o professor. E que este parta das ideias prévias destes e faça a mediação entre os conhecimentos presentes na sala de aula, para que aluno aprenda e transforme e/ ou some àquilo que trouxe, ao conhecimento mediado pelo professor, tornando o conteúdo significativo.

Um aluno, por exemplo, pode se habituar a ler um texto, mas aprende a ver esse mesmo texto ajudado por um professor ou um colega que o leva a contextualizá-lo em sua vida, descobre uma nova maneira de perceber coisas que antes não percebia. Nesse caso o aluno não memorizou uma simples informação; ele aprendeu ‘outra maneira de olhar o que sempre olhava’ e, assim, se transformou. O saber histórico, desse modo, deve possibilitar e fundamentar alternativas para que o aluno se valorize como sujeito ativo em sua aprendizagem, percebendo-se como construtor do conhecimento. O conceito de aprendizagem associado à transformação decorrente dos novos estudos sobre a mente humana é muito importante para o professor e dele exige muitos cuidados. Professor que passa novas informações, sem permitir que seus alunos conquistem uma nova maneira de ver, na verdade não está ensinando, apenas enche a cabeça do aluno de coisas que ele não sabia e que, por certo, logo serão esquecidas. Ao contrário, o professor que leva aos alunos novas informações históricas e os ajuda a aplicá-las na sua vida ou na maneira de olhar a realidade está transformando

esse aluno e verdadeiramente o ensinando. (SELBACH, 2010, p.19).

Desta forma teremos a produção do conhecimento histórico, e este aluno terá condições de pensar historicamente. Sendo assim, para preparar esta parte do plano de aula pensem como um mapa da regência, por onde pretendem começar explicando o conteúdo, quais conceitos não podem deixar de ser explicados e coloquem no máximo cinco tópicos para cada aula.

O próximo item que solicitamos como consta no modelo III é o que chamamos de recursos didáticos e/ou fontes históricas. Nesta parte elencarão duas coisas diferentes: num primeiro momento o que utilizarão na regência em termos de materiais, de recursos didáticos, como por exemplo: quadro, TV multimídia, data show, folha de texto para ser entregue aos alunos, livro didático, etc. E num segundo momento o que vão utilizar a partir destes recursos como fonte histórica como: filme, música, imagem, literatura, jornal, revista, etc.

Vale ressaltar que para utilizar uma fonte histórica em sala de aula, como veremos a seguir, o estagiário necessita saber que esta não pode ser tomada nas aulas de História como uma mera ilustração e sim que seu uso está condicionado a produzir uma narrativa histórica junto com os alunos. Desta forma será intrínseco ao conteúdo trabalhado, partindo do método próprio e adequado para investigar e questionar tal documento.

No item avaliação constante no plano de aula é que o estagiário explica como pretende avaliar a turma, partindo do que preparou para sua regência. Assim exporá se será dado um texto para analisar, uma imagem, questões e qual a finalidade desta avaliação, o que espera que o aluno aprenda com a sua aula e, portanto, deve aparecer no exercício proposto por ele. Neste sentido, consideramos

Este tema foi trabalhado na Disciplina de Pesquisa e Ensino I e as discussões aprofundadas no livro: "Pesquisa e Ensino de História: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente."



essencial que o estagiário elabore a avaliação e não utilize exercícios prontos, pois, embora saibamos que existem ótimas atividades que poderão ser utilizadas pelo professor na sua prática, o momento do estágio e leva o acadêmico a pensar, a adequar o que preparou e elaborar questões que considerem as especificidades de seus alunos.

Por último o Plano de Aula tem que trazer a bibliografia utilizada para a preparação da sua aula, com todas as referências que fizeram parte da pesquisa, mesmo aquelas que foram depois desconsideradas por opções teóricas. Isto indicará que a regência foi preparada a partir de um amadurecimento intelectual do acadêmico.

Neste aspecto gostaríamos de alertar para um ponto crucial da formação profissional dos futuros professores e que abrange conceitos éticos e morais que precisam ser explicados e vivenciados na vida escolar: quando lemos algo que julgamos interessante de ser utilizado com os alunos, estamos socializando uma informação. Tal informação no campo científico foi fruto de pesquisa, com base intelectual e de direito legal sobre aquilo que produziu, sendo obrigatório citar a fonte, seja ela um *site*, um livro, uma dissertação, uma tese, uma revista, uma música. Essa informação foi escrita, produzida, por alguém, e este sujeito é o dono dela. Usar não tem problema algum, desde que siga as normas da ABNT e a Lei 9610/98, referente aos direitos autorais. Lembramos que não basta colocar a referência na bibliografia, isto não é referenciar, pois ao fazer isto não está deixando claro o que do texto é seu e o que é de cada autor apontado na bibliografia.

O plano de aula, portanto, é elaborado após a construção do texto de aula, pois se apresenta como uma síntese deste. Quando o acadêmico inicia pelo plano de aula, muitas vezes, sugere tópicos que não serão priorizados no texto, havendo uma dissonância entre ambos.

Alguns aspectos que trabalhamos nesta parte do livro relativos à etapa de realização da regência precisam ser relativizados para que o acadêmico compreenda que a disciplina de Estágio Supervisionado tem caráter prático e teórico que são extremamente articulados, uma vez que as discussões realizadas nas aulas desta disciplina estão pautadas em pesquisas vinculadas às falas de professores, de alunos, de pedagogos, agentes educacionais, das diferentes escolas reais do Brasil e fora dele. Também são frutos das observações dos estágios dos acadêmicos, das supervisões das regências, das avaliações das regências (quando vamos até as escolas assistir às aulas de nossos acadêmicos), de congressos, fóruns, encontros, semana de Licenciaturas, de Educação e Ensino de História.

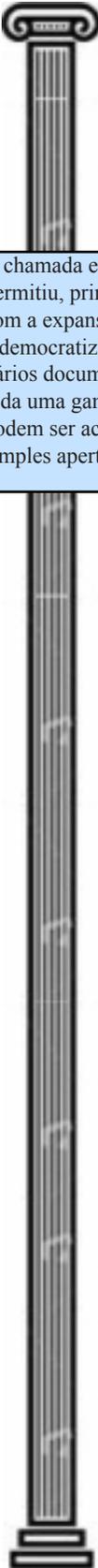
Desta forma acreditamos que existe uma necessidade de preparar o futuro profissional para saber questionar seja, o Livro Didático ou qualquer outro material que ele queira e precise utilizar na sua prática na sala de aula.

A Universidade necessita assumir e preparar seus alunos para que estes saibam os domínios da teoria e da metodologia da sua disciplina; disciplina esta que escolheram ser professores, pois com a base terão condições de realizarem uma leitura crítica das fontes históricas e poderão produzir com seus alunos e com seus pares no interior das escolas um Ensino de Qualidade e aí sim, as escolas terão subsídios para serem cada vez melhores, sem isto, sem esta reflexão, teremos apenas uma reprodução de conhecimentos e de chavões que não saem do papel e não chegam até as salas de aulas.

2.2. Fontes para o ensino: os cuidados com o uso nas aulas de História

A partir da segunda metade do século XX podemos observar um aumento substancial de produções

Solicitamos no Relatório Final de Estágio que o acadêmico insira um item intitulado “Impressões da Regência” que deve ser escrito após o término da mesma, explicando como essa ocorreu, ressaltando os pontos positivos e negativos dessa experiência. Acreditamos que esse é documento importante para pensarmos o Ensino de História e o Estágio Supervisionado na sua complexidade e nos seus diferentes sujeitos.



A chamada era digital permitiu, principalmente com a expansão da Internet, a democratização do acesso a vários documentos, vídeos e toda uma gama de fontes que podem ser acessados com um simples apertar de botão.

historiográficas centradas nas discussões e debates acerca do Ensino de História, especificamente relacionados ao uso das fontes históricas em sala de aula, como pressuposto para a produção do conhecimento histórico, contrapondo-se ao suposto verbalismo/conteudismo que permeava e infelizmente, ainda permeia as aulas de História. Portanto, este item tem por objetivo levantar algumas questões para que os estagiários pensem sua utilização em sala, pois usar uma fonte, embora pareça uma tarefa fácil, requer determinados cuidados que vão desde a seleção até sua problematização, e métodos para que o uso não se torne algo corriqueiro, uma ilustração dos conteúdos trabalhados no sentido de reafirmar postulados transmitidos pelo professor nas exposições.

Embora usados com uma dose de boa intenção, o uso indiscriminado das fontes não consegue surtir o efeito desejado, qual seja, de fazer com que os alunos aprendam História. O que está ocorrendo, então? Por que os alunos não aprendem História? Obviamente que não existe uma única resposta a essas duas questões e é sobre elas, justamente, que vários historiadores, preocupados com o Ensino de História, têm se debruçado atualmente. Também destacamos que as respostas passam necessariamente pela problematização de fatores que estão ligados diretamente ou indiretamente à sala de aula, tais como: a formação dos professores, condições de trabalho, questões de ensino aprendizagem, pesquisas acadêmicas, apenas para citar alguns.

Por isso, tendo em vista a complexidade do debate, ater-nos-emos a pensar o uso das fontes em sala de aula de uma forma geral, haja vista que este ponto está diretamente ligado à parte prática do Estágio Supervisionado I e II por ocasião das regências. Mas advertimos que não temos a pretensão de esgotar o assunto já que seria praticamente impossível explicar especificamente cada fonte, em virtude

das múltiplas possibilidades disponíveis aos professores de História, já que “[...] documentos históricos podem ser de origem sonora, visual ou escrita, tendo cada um deles uma maneira particular de ser trabalhado em sala de aula.” (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 90)

Essa ampliação do conceito de fonte, ou o que poderíamos, enquanto historiadores, considerar fonte histórica certamente é fruto das transformações epistemológicas da disciplina a partir do século XX. A concepção de documento se modifica, assim como a relação do historiador com ele. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 93). De acordo com Schmidt e Cainelli,

Os historiadores contestaram a idéia de documento histórico como matéria inerte, com a qual se reconstrói o que os homens fizeram, como fizeram-no; propuseram uma relação diferente entre ambos [...] os historiadores criticaram, também, a valorização e o primado do documento escrito. O documento, considerado vestígio deixado pelos homens, voluntária ou involuntariamente, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder, o qual fala quando é perguntado. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 93-94)

As mudanças no campo da disciplina decididamente refletem-se no ensino de História. Obviamente, não queremos com essa afirmação criar um juízo de valor no sentido de colocar os saberes da disciplina de referência acima do saber escolar, mas destacar que o saber escolar, com suas particularidades, não se furta ao diálogo com a disciplina de referência no que concerne aos princípios teóricos e metodológicos. Tal observação pode ser percebida nas várias mudanças ocorridas na forma como se concebeu

Para ler mais sobre o trabalho com as fontes: PINSKY, Carla Bassanesi; LUCA, Tânia Regina (org). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009; PINSKY, Carla Bassanesi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

Tais discussões fizeram parte da disciplina de Teoria da História II e poderão ser aprofundadas no livro: ANHEZINI, Karina. *Variedades da concepção moderna de História: um guia*. Guarapuava: UNICENTRO, 2010. Se o texto destacado acima pode evidenciar as mudanças ocorridas no campo da História, o trecho a seguir evidencia alguns pontos de mudanças verificadas no campo epistemológico da disciplina no Brasil. Para Caimi, “Em época mais recente, notadamente a partir da década de 1970, verificamos nova reorientação da pesquisa histórica no Brasil, estimulada especialmente pelas transformações contextuais do cenário político-social e pela acentuada proliferação dos cursos de graduação e pós-graduação na área da história. Podemos sumariá-las em torno de alguns pontos, a saber: a) o esgotamento dos esquemas explicativos sustentados nas grandes sínteses; b) a incorporação de novos temas e objetos de pesquisa, alicerçados em estudos de gênero (mulheres, educação feminina, prostituição, práticas afetivas), estudos étnico-culturais (indígenas, afrodescendentes, mestiçagem) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças, festas, rituais); c) a ampliação das pesquisas em temas regionais, que favorecem revisionismos das tradicionais explicações globais; d) uma nova classificação e tratamento das fontes, com o emprego de processos criminais e eclesiásticos, devassas e testamentos, imprensa, história oral, além do uso de fontes iconográficas e audiovisuais; e) visão multidisciplinar da história, ocasionando o diálogo com inúmeras áreas, como a demografia, a economia, a antropologia, a etnografia, a sociologia, a ciência política, a literatura, dentre outras (FICO, 2000; GOMES, 2000).” (CAIMI, 2008, p. 131)



e se concebe hoje o ensino de História, a partir de uma perspectiva metodológica pensada para a sala de aula, o que inclui ponderar sobre o uso das fontes históricas.

Neste sentido, no Brasil, a partir da década de 90 efetivamente as discussões sobre a importância do uso de fontes no ensino passa a ancorar leis e diretrizes tanto no âmbito nacional quanto estadual. É o caso, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fruto de uma discussão que remete à década de 70.

Caimi ressalta que as mudanças ocorridas no ensino de História ancoram-se nas mudanças que aconteceram no próprio campo da disciplina História. No trecho a seguir, embora longo, a autora destaca as perspectivas que começam a ser pensadas para o ensino a partir da década de 70,

No campo do ensino de história, as transformações também são contundentes e as proposições não são menos ambiciosas, como verificamos no seguinte elenco: a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo -, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel (1978), e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudo nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação

social, na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; g) ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral (CAIMI, 2008, p.132).

Este processo inova ao considerar a produção do conhecimento histórico pelos alunos, suas vivências e experiências objetivando desvincular-se do ensino dito tradicional, centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento. Dentro desta mesma perspectiva podemos também destacar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná, de 2008, que embora centrada em uma concepção diferente dos PCN, ressalta igualmente o trabalho com as fontes históricas em sala de aula. Assim, de acordo com as Diretrizes “[...] para o aluno compreender como se dá a construção do conhecimento histórico o professor deve organizar seu trabalho pedagógico por meio: do trabalho com vestígios e fontes históricas diversos; da fundamentação na historiografia; da problematização do conteúdos.” (DCE, 2008, p. 69) resultante, aliás, do trabalho articulado entre esses três itens.





Para tanto, sugerem a inserção de diferentes e novas metodologias no ensino, bem como documentos visuais, orais e escritos como postulados para fazer o aluno pensar historicamente e criticamente, ou seja, buscava-se incorporar o aluno enquanto sujeito no processo de ensino aprendizagem substituindo a memorização – procedimento mecânico - pela reflexão histórica por meio da aproximação com os métodos da História, a partir da análise dos vestígios do passado em sala de aula. Assim, objetiva-se que a partir do trabalho com as fontes, o aluno fosse estimulado a pensar e refletir criticamente o seu lugar social, as diferentes temporalidades, comparar épocas e processos históricos, as relações de tempo/espaço e a construção do discurso histórico.

Com efeito, a partir dessas novas diretrizes e estudos a utilização das fontes históricas em sala de aula, tornou-se uma espécie de paradigma metodológico; um caminho seguro rumo à produção do conhecimento reflexivo e autônomo, em contraposição aos métodos tomados como antiquados de ensino que apenas incentivava a repetição de conteúdos. Portanto, utilização das fontes em sala praticamente tomou conta do imaginário coletivo tanto de estagiários, principalmente no momento das regências, quanto de professores. Tornou-se referência obrigatória, na tentativa de superar a resistência dos alunos quanto à disciplina caracterizada, por estes, como enfadonha e destituída de sentido prático. Quantos professores e estagiários, como já afirmamos, não ouviram as temidas perguntas: para que serve a História? Por que tenho que estudar História? No que estudar História contribuirá para melhorar minha vida cotidiana?

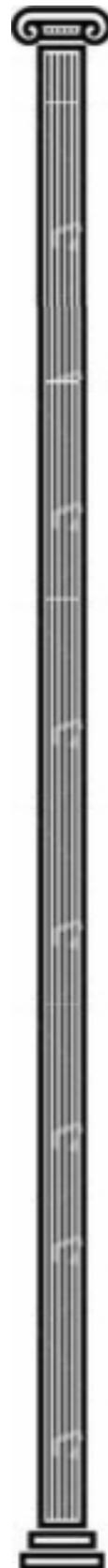
Se apesar de sua ampla utilização, os alunos continuam fazendo as mesmas questões, certamente não conseguimos, atingir os objetivos colocados ainda nos idos

dos anos 90 e, conseqüentemente o Ensino de História permanece, para os alunos, desprovido de sentido.

Em certa medida, podemos identificar uma tendência ao esvaziamento do sentido proposto para o uso das fontes desde a década de 90, por tratá-la, justamente, como um diferencial e não como algo natural ou intrínseco ao processo de ensino aprendizagem nas aulas de História. O processo de identificação/problematização das fontes e seu tratamento metodológico específico é um trabalho familiar ao historiador. Mas se tal trabalho não faz sentido para o professor de História, certamente não fará sentido para o aluno. Reside nesta dificuldade a característica de ilustração e de reafirmação que adquire, muitas vezes, o trabalho com as fontes em sala de aula. Assim, de acordo com Rocha e Souza,

É preciso também ressaltar que o professor precisa ter ‘intimidade’ com o documento que escolhe trabalhar em sala de aula. Quando isto não ocorre, uma tarefa que poderia ser produtiva transforma-se em puro momento de ‘lazer’ para o aluno ou, o que é pior, pode ser visto como estratégia adotada por um professor pouco dedicado para preencher o tempo na sala de aula. Ao contrário, quando o docente tem o traquejo necessário para tratar o documento como parte importante do processo de ensino, e demonstra o quanto é importante este trabalho para a aquisição de conhecimento, certamente o aluno saberá reconhecer a dimensão relevante que o documento tem para o aprendizado. (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 93)

A supervisão de Estágio Supervisionado e as regências apresentam-se como um terreno fértil para a identificação das dificuldades que, muitas vezes, o estagiário





demonstra para selecionar e trabalhar com fontes históricas em sala de aula. Geralmente, por ocasião da regência, angustia-se com a questão das fontes. Ao mesmo tempo em que se cobra quanto a sua utilização, tem dúvidas sobre a natureza da mesma – música, reportagem, história em quadrinhos, vídeo da Internet, filme, documentário, mapa histórico interativo, objetos, depoimentos orais, fotografia, iconografia enfim, poderíamos aqui elencar uma página de possibilidades.

Chamamos atenção para a questão da quantidade, porque invariavelmente, relatam que gostariam de usar mais de uma tipologia de fonte. Indagados sobre isso, os acadêmicos respondem: “quanto mais fontes usarmos, mais interessante acreditamos que a aula ficará.”

Em um primeiro momento o que acreditam ser uma boa aula está intrinsecamente ligada à submissão dos alunos a uma saraivada de fontes e que trabalhar com elas seria relativamente simples, porque basta apresentá-las em algum momento da aula.

De forma categórica, alertamos que a escolha demanda alguns critérios que são imprescindíveis para que os alunos compreendam o sentido de sua utilização por dentro do conteúdo a ser trabalhado e não a vejam simplesmente como um mecanismo a mais a ser inserindo a aula. Para isso, a escolha pauta-se em critérios que são internos e externos ao conteúdo. Torna-se, portanto, indispensável que o estagiário conheça as especificidades e o contexto social da turma em que ministrará a aula, reside aí, novamente insistimos, a importância da observação, pois caso contrário, apesar da boa intenção, corre-se o risco de selecionar um material cuja interação torna-se inviável.

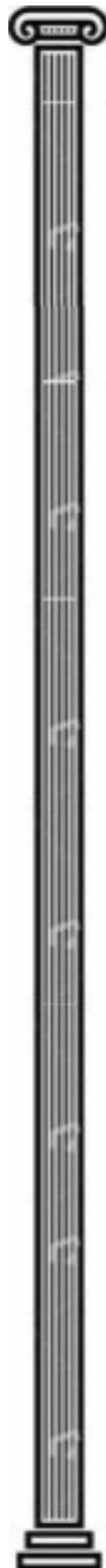
Assim, deve haver uma atenção especial à questão da linguagem da fonte a ser utilizada. Isso significa exatamente que para o Ensino Fundamental certas linguagens, por exemplo, não serão adequadas à faixa etária,

consequentemente, por mais esforço que se faça, não fará sentido algum para os alunos. De acordo com Bittencourt,

A má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material. Podem-se utilizar documentos desde as séries iniciais; em tais situações, considerando as várias faixas etárias, é preciso maior cautela na escolha dos mais apropriados, daqueles que efetivamente despertem interesse e estejam de acordo com os objetivos específicos para os diferentes níveis de escolarização. A escolha deles, em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da *generalização*, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil) (BITTENCOURT, 2008, p. 331). (grifo no original).

Além da linguagem é necessário que o estagiário busque, por meio das observações, compreender como esse aluno procura tornar inteligível, ou seja, como ele significa o que está sendo ensinado. Portanto, atente-se para a forma – por meio das questões e comentários sobre o conteúdo – como ele estabelece relações temporais, espaciais, como ele utiliza seu lugar social para elaborar questões relacionadas ao conteúdo e aos conceitos históricos.

De uma forma geral, identifique elementos para que consiga estabelecer uma ideia de como percebe a construção do discurso histórico. Tais elementos serão imprescindíveis no momento em que estiver organizando as aulas com as fontes. Essas informações poderão auxiliá-





lo com mais propriedade a problematizar o material a ser utilizado a partir de uma metodologia adequada à turma, ou ainda privilegiar pontos em que os alunos têm maior dificuldade.

Mas para isso é preciso que o estagiário conheça os métodos da História, a historicidade da disciplina – como ela se constituiu enquanto disciplina que conhecemos hoje, com a diversificação de abordagens, objetos e métodos, tomando de empréstimo a coleção de Jacques Le Goff e Pierre Nora - a historiografia dos conteúdos a serem trabalhados e, obviamente, conhecer, sobretudo, como o historiador metodologicamente trabalha a fonte selecionada para determinado conteúdo. Caso contrário, como problematizará a fonte por dentro do conteúdo se faltam esses subsídios?

A articulação entre as ideias históricas dos alunos, a mediação do professor com seu conhecimento sobre os métodos da disciplina, problematizando os conteúdos e as fontes fornecem o tom para que o aluno consiga se entender enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento.

Percebam, portanto, que usar uma fonte não é algo tão simples como pode parecer, por isso chamamos a atenção para o número de diferentes tipologias que, às vezes, os estagiários insistem em utilizar na regência. Não obstante, ainda há que se levar em conta o tempo disponível para trabalhar com vários tipos de fonte em uma aula de 50 minutos.

Se cada tipologia de fonte mobiliza uma metodologia adequada, uma explicação e problematização quanto ao seu uso para os alunos, a inserção desta no conteúdo, necessariamente requer um planejamento quanto ao momento adequado para seu uso.

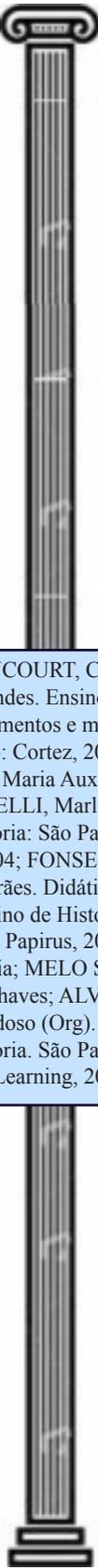
Em função disso, sugerimos que o estagiário em uma hora-atividade, converse com o professor da turma (caso

já tenha finalizado suas observações), para saber o tema da sua regência. Definido isto precisa indagar o professor se este já trabalhou parte deste tema ou se ele iniciará o conteúdo com os alunos. Dependendo da resposta, e depois de levar em consideração todos os aspectos já discutidos na parte deste livro que trata sobre a regência, o estagiário ponderará se utilizará ou não as fontes e se sim, qual o momento certo para a análise da fonte, se no início da aula, no decorrer ou no final dela, atentando para o período de duração da mesma.

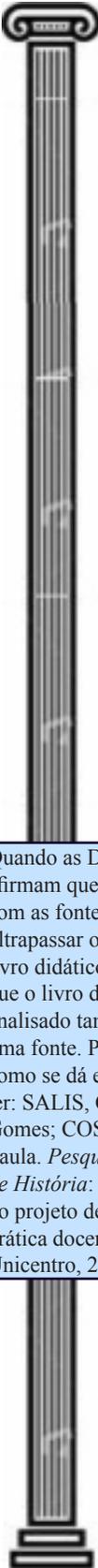
Portanto, não se trata apenas de ler, ver ou ouvir com os alunos as fontes selecionadas, para complementar, reforçar ou ilustrar o conteúdo trabalhado. Trata-se de problematizar a fonte selecionada a partir de uma historiografia pertinente e de um arcabouço teórico-metodológico que ampare a análise específica para cada uma delas.

Na prática, os livros de Circe Bittencourt; Schmidt e Cainelli; Selva Fonseca; Kátia Abud e os livros do projeto de extensão da UEL: *Contaçon de Histórias do Norte do Paraná: ensino e aprendizagem de História* trazem bons exemplos de como trabalhar com fontes históricas em sala de aula. Como destacamos no início deste texto, a multiplicidade de fontes impossibilita um tratamento individual, mas iremos aqui destacar alguns itens – presentes nas Diretrizes Curriculares de História do Estado Paraná– que, independente da tipologia, o estagiário levará em consideração para o início dos trabalhos com a turma. De acordo com as DCE a análise dos documentos, baseando-se na obra de Circe Bittencourt (2004) deve pautar-se na seguinte metodologia:

Descrever o documento, ou seja, destacar e indicar as informações que ele contém; mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos



BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História: São Paulo: Scipione, 2004; FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campina: Papyrus, 2003; ABUD, Kátia; MELO SILVA, André Chaves; ALVES, Ronaldo Cardoso (Org). Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.



para que eles possam explicá-los, associá-los às informações dadas; situar o documento no contexto e em relação ao autor; identificar sua natureza e também explorar esta característica para chegar a identificar os seus limites e interesses. [...] O trabalho com documentos e fontes históricas pode levar a uma análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento histórico e dos limites de sua compreensão. Tal abordagem é fundamental para que os alunos entendam: os limites do livro didático; as diferentes interpretações de um mesmo acontecimento histórico; a necessidade de ampliar o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos; a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para a compreensão do passado; que o conhecimento histórico é uma explicação sobre o passado que pode ser complementada com novas pesquisas e pode ser refutada ou validada pelo trabalho de investigação do historiador. (grifo nosso) (DCE, 2008, p. 70).

Quando as Diretrizes afirmam que o trabalho com as fontes possibilita ultrapassar os limites do livro didático, ressaltamos que o livro deve ser analisado também como uma fonte. Para entender como se dá esse processo, ler: SALIS, Carmem Lúcia Gomes; COSTA, Maria Paula. *Pesquisa e Ensino de História*: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente. Guarapuava: Unicentro, 2011.

Voltemos então, às questões trabalhadas no livro de Pesquisa e Ensino: Por que usar tal fonte? Como usá-la e em que momento da aula? Lembrem-se que uma fonte carrega consigo uma intencionalidade e é filha de seu tempo, permeada pelas contradições, conflitos e relações de poder próprias de seu tempo. Consequentemente, quando tomadas nas aulas como ilustração, o estagiário coloca-se efetivamente na contramão do processo de transformações que vêm ocorrendo no campo epistemológico da História e também do Ensino de História, reforçando, inconscientemente, o discurso da

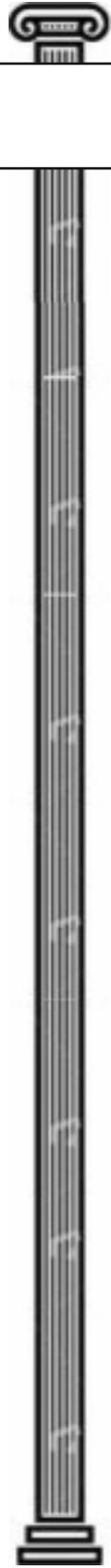
verdade histórica, tão duramente combatido nos últimos anos.

Portanto, como vimos, produzir conhecimento histórico é um processo que mobiliza uma série de fatores; o uso de fontes históricas em sala de aula em sua diversidade apresenta-se como ponto fundamental para o processo de formação de uma consciência histórica. Neste sentido, cabe ao estagiário reconhecer que a produção do conhecimento histórico não é construída de forma espontânea por crianças ou jovens, muito menos passado por um agente externo personificado na figura do professor, ele é antes de tudo fruto, como nos diz Caimi,

De uma interação com seu meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca. Quando se fala em sujeito ativo, trata-se de alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação interiorizada, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável. (CAIMI, 2007, p. 26).

Ao incentivar tais mecanismos por meio do trabalho com as fontes, é possível fazer com que o aluno entenda não somente o processo de construção da narrativa histórica, como fruto da investigação histórica, superando com isso a ideia do documento como comprovação do real, diminuindo com isso, a distância nas palavras de Circe Bittencourt, “[...] a história que se ensina e a história que se escreve”. (BITTENCOURT, 2008, p. 62).





A sistematização da prática do Estágio Supervisionado I e II

3.1 Questões Introdutórias: Documentação

Antes de iniciar o Estágio Supervisionado na escola, o acadêmico deve verificar se a mesma está conveniada à Instituição (UNICENTRO). Caso não esteja, favor comunicar o (a) Tutor (a) do Polo responsável pelo Estágio.

- Documentos necessários para iniciar as atividades de Estágio.

a) Termo de Compromisso (este documento será entregue para o (a) Tutor (a) do Polo responsável pelo Estágio Supervisionado, devidamente preenchido);

b) Carta de Apresentação à escola para iniciar as atividades de Estágio;

c) Ficha de Apresentação à escola para realização das Observações;

d) Ficha de Apresentação à escola para realização das Regências;

e) Declaração de Justificativa de Faltas ao Trabalho (caso seja necessário utilizar): lembramos que esta só será assinada e entregue ao acadêmico (a) após a realização do Estágio na escola e mediante apresentação da Ficha de Frequência, assinada e carimbada pela Escola em que realiza o Estágio, constando data, horário no qual solicita a dispensa ao trabalho. Em hipótese alguma será entregue e assinada a Declaração de Justificativa de faltas ao Trabalho antes da realização do Estágio.

f) Ficha de frequência (Observação/ Regência/ Hora-Atividade).



A seguir estão as seis fichas (documentação) relativas ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado I e II em uma Instituição de Ensino (Escola) conveniada à UNICENTRO.

REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E ESTÁGIO DO CURSO DE ENSINO A DISTÂNCIA DE HISTÓRIA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____
_____, RG _____, CPF _____
_____, RA _____, acadêmico (a) da
disciplina de Estágio Supervisionado do _____ ano, do curso de
História, declaro ter ciência das obrigações inerentes à qualidade de
estagiário (a), e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as
seguintes cláusulas:

I – informar-me com o (a) professor (a) Supervisor (a) e com o
Professor (a) _____
_____ da Escola _____
_____, de todas as atividades a
serem desenvolvidas para o cumprimento integral do Estágio;

II – realizar todas as atividades previstas no Plano de Estágio no
período de _____;

III – apresentar o planejamento de conteúdo e das atividades
didáticas, **com antecedência mínima de uma semana**, ao Tutor (a)
supervisor (a) de Estágio e ao professor (a) regente na escola, para
análise, acompanhamento e aprovação;

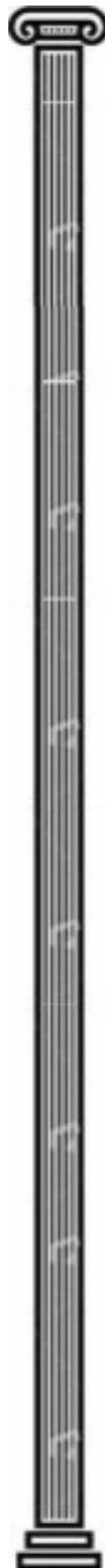
IV – **cumprir, individualmente**, todas as práticas de ensino previstas;

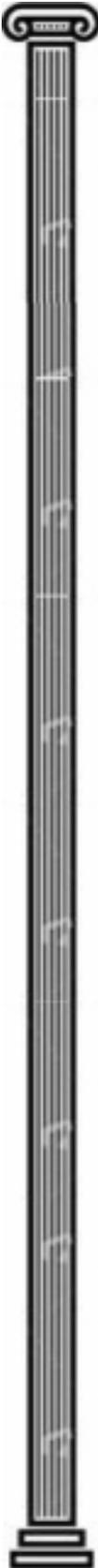
V – **manter sigilo** sobre todos os assuntos relacionados à prática do
estágio supervisionado e adotar procedimentos que respeitem a ética
profissional;

Nome do (a) Estagiário (a): _____

Assinatura: _____

_____, de _____ de _____





**REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO E ESTÁGIO DO CURSO DE ENSINO A
DISTÂNCIA DE HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
(UNICENTRO)
CURSO DE ENSINO À DISTÂNCIA DE HISTÓRIA
Guarapuava, _____, _____ de _____**

Prezada Equipe Pedagógica,

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade em receber nossos estagiários e proporcionar o desenvolvimento da prática do Estágio Supervisionado aos alunos do 3º ano do Curso de História à Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Polo _____, de acordo com a Lei de Estágio no 11.788 de 25 de setembro de 2008.

Gostaríamos de esclarecer as atividades que serão realizadas na escola por nossos estagiários do 3º e 4º ano de História. Os alunos do 3º ano realizam o Estágio pela primeira vez, este deverá ocorrer no Ensino Fundamental. Os alunos do 4º ano realizam pela segunda vez e deverão ministrar no Ensino Médio, obedecendo ao seguinte programa:

- 20 horas de Observação, incluindo nesta atividade observações da escola e das aulas de História na série escolhida;

-04 Regências: as regências deverão ser agendadas com antecedência com o (a) professor (a) da turma em que está estagiando, assim como a definição do tema para que o (a) tutor (a) possa orientar e corrigir o Plano de Aula e Texto de Aula que este deverá apresentar;

- 02 Horas-Atividade: estas deverão ser realizadas com o (a) professor (a) que o (a) acadêmico (a) está estagiando e ocorrerão para definição do tema de regência e caso o (a) professor (a) queira, orientações que julgue necessário recomendar ao estagiário.

Pedimos a gentileza de nos auxiliar no acompanhamento das atividades (preenchimento da ficha de frequência, com a assinatura e carimbo da escola) e nos colocamos à disposição caso ocorra algo em desacordo com as normas estabelecidas pela Escola e por nossos termos de Estágio. Desta forma, deixamos nossos contatos e

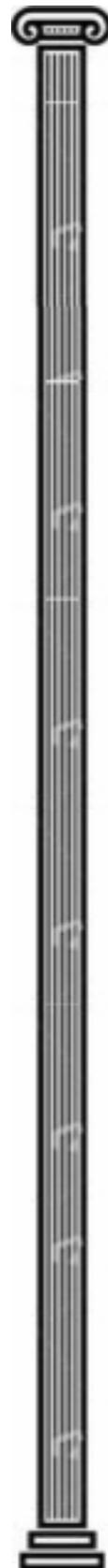
reiteramos os agradecimentos a toda a equipe (direção, pedagogos e professores) por proporcionar a realização deste Estágio tão essencial para nossa formação profissional.

Atenciosamente,

Professores e/ou Tutor (a)

POLO: _____

FONE: _____





**REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO E ESTÁGIO DO CURSO DE ENSINO À
DISTÂNCIA DE HISTÓRIA**

**DA COMUNICAÇÃO DE ESTÁGIO À ESCOLA
1º Fase do Estágio Supervisionado (Observação) no Ensino
Fundamental e Médio**

Prezado (a) Diretor (a),

Apresentamos-lhe o acadêmico (a) _____
_____, aluno (a) do 3ºano do Curso de História da
UNICENTRO (Polo _____), para cumprimento
da 1º Fase do Estágio Supervisionado (observação) em História, no
Ensino Fundamental, cuja atividade prática é obrigatória conforme a
Circular nº 25/64, de 25 de novembro de 1964, da antiga Secretaria
da Presidência da República.

O (A) acadêmico (a), conforme contato prévio com a Direção e/ou
Coordenação Pedagógica da escola estará, no período compreendido
entre _____ sob a
supervisão do(a) professor (a) _____
_____, e acompanhamento do(a) Tutor (a)
de Estágio Supervisionado _____
_____ do polo _____.

Agradecemos, antecipadamente, a acolhida dos acadêmicos, bem
como contamos com o já conhecido apoio dos colegas professores
para esta fase de formação dos licenciandos e futuros professores da
área de História.

Atenciosamente,
Tutor (a) Supervisor (a) de Estágio Supervisionado

_____, ____ / ____ / ____ .

**REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO E ESTÁGIO DO CURSO DE ENSINO A
DISTÂNCIA DE HISTÓRIA**

**DA COMUNICAÇÃO DE ESTÁGIO À ESCOLA
2ª Fase do Estágio Supervisionado (Regência) no Ensino
Fundamental e Médio**

Prezado (a) Diretor (a),

Apresentamos-lhe o (a) acadêmico (a) _____, aluno (a) do ___º ano do Curso de História da UNICENTRO (_____), para cumprimento da 2ª Fase do Estágio Supervisionado (Regência) em História, no Ensino Fundamental, cuja atividade prática é obrigatória conforme a Circular nº 25/64, de 25 de novembro de 1964, da antiga Secretaria da Presidência da República.

O (A) acadêmico (a), conforme contato prévio com a Direção e/ou Coordenação Pedagógica da escola estará, no período compreendido entre _____ sob a supervisão do(a) professor (a) _____, e acompanhamento do (a) Tutor (a) de Estágio Supervisionado _____ do Polo _____.

Agradecemos, antecipadamente, a acolhida de nossos acadêmicos, bem como contamos com o já conhecido apoio dos colegas professores para esta fase de formação dos licenciados e futuros professores da área de História.

Atenciosamente,
Tutor (a) Supervisor (a) de Estágio Supervisionado

_____, ___ / ___ / ____ .





**REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO E ESTÁGIO DO CURSO DE ENSINO A
DISTÂNCIA DE HISTÓRIA**

DA JUSTIFICATIVA DE FALTAS AO TRABALHO

Estágio Supervisionado em História

DECLARAÇÃO

Declaramos que o(a) acadêmico(a) _____
_____, aluno(a) do _____ ano do Curso de História da
UNICENTRO – polo _____ cumpriu atividades
de Estágio Supervisionado nos dias _____
_____, no período _____, na
seguinte instituição de Educação _____
_____ fone _____).

Certos de podermos contar com seu entendimento, agradecemos o
apoio ao nosso estagiário e colocamo-nos à disposição para eventuais
esclarecimentos.

Atenciosamente,
Tutor (a) Supervisor (a) de Estágio Supervisionado

_____, ____ / ____ / ____ .

3.2 Desenvolvimento do Estágio na Escola: Observação/Regência e Hora/Atividade:

• O (A) acadêmico (a) deverá cumprir em Escola conveniada com a UNICENTRO e no Ensino Fundamental (3º ano) e Ensino Médio (4º ano) as seguintes atividades:

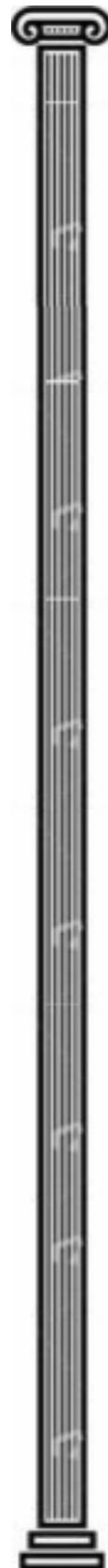
- 20 horas/aula de Observação;
- 04 horas/aula de Regência;
- 02 horas/Atividades.

• As atividades deverão seguir as seguintes instruções:

a) As atividades de Observação deverão ser registradas, pois farão parte do relatório final da disciplina;

b) Cada acadêmico (a) deverá ministrar 4 horas/aula de Regência na sala em que realizou as observações. O(s) tema(s) de tais regências deverá (ão) ser definido (s) com o (a) professor (a) responsável pela turma na Escola na Hora-Atividade do (a) professor (a). Desta forma, o acadêmico (a) deverá cumprir para cada 2 horas/aula de Regência, 1 hora/atividade com o (a) professor (a) na escola e estas deverão ser preenchidas e assinadas na folha de acompanhamento de frequência de Estágio;

c) Após a definição do tema da Regência, o (a) acadêmico (a) deverá sistematizar sua aula com base numa bibliografia atualizada e preparar seu Plano de Aula (conforme modelo III em anexo) e seu Texto de Aula (conforme modelo IV em anexo). Feito isto, o (a) acadêmico (a) deverá **marcar uma reunião com antecedência de uma semana (no mínimo)** para Supervisão de Estágio com o (a) Tutor (a) responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado I. Nesta supervisão será liberado ou não para a regência. **Não será considerada como Hora de regência quem não passar por esta supervisão com Plano e Texto de Aula sistematizado.**





d) O (A) professor (a) da turma receberá um questionário para avaliar a regência do acadêmico (a), assim como o (a) Tutor (a) responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado deverá comparecer para avaliação da regência. Daí a necessidade de estar informado (a) de datas e horários de realização das regências e qualquer alteração que venha ocorrer.

e) Após a realização da regência, o (a) acadêmico (a) deverá registrar suas impressões de como ocorreu sua aula, as dificuldades, os sucessos, o que mudaria, da sua percepção em relação ao conteúdo que preparou; como desenvolveu; o tempo em relação ao que preparou; a relação com os alunos e com a escola e enfim uma autoavaliação da sua atuação. Procure fazer isto logo após a regência, quando essas informações ainda estão frescas e as sensações são bem reais.

f) Ao término da Disciplina o (a) acadêmico (a) deverá apresentar um Relatório Final, conforme explicaremos a seguir.

3.3 Roteiro para elaboração do Relatório Final de Estágio Supervisionado

3.3.1 Estrutura do Relatório Final

Capa (conforme modelo I)

Folha de Rosto (conforme modelo II)

Sumário

Introdução: neste item deverá promover uma apresentação geral sobre o Estágio Supervisionado, seus objetivos no semestre. Neste sentido, na introdução deverá ressaltar o nome da escola onde realizou as atividades; a série; o número de alunos da série; o nome do (a) professor (a). Também é essencial que explique quais atividades foram

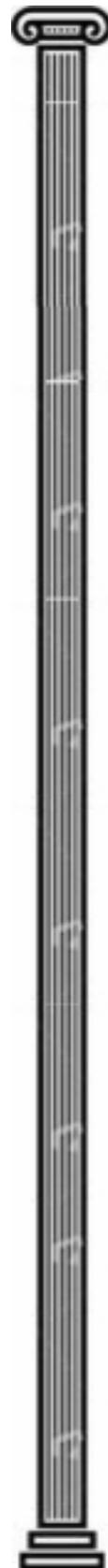
realizadas, ou seja, como foi estruturado o Estágio. Além disso, poderá destacar suas impressões sobre as atividades desenvolvidas no processo (relação teoria e prática, supervisão e orientação para as observações e regência, a preparação da aula e suas impressões gerais destas etapas).

1- O Ensino de História em Debate: Neste item deverá promover uma discussão teórica acerca de questões relacionadas ao Ensino de História. Portanto, o texto pode abordar, desde a preocupação com os materiais didáticos, até a prática docente. Deve utilizar os textos trabalhados na Plataforma Moodle, conjuntamente ou não com outros aportes teóricos.

- Veja, é fundamental perceber que não se trata de fichamento dos textos ou um amontoado de pequenas resenhas dos textos, mas sim uma reflexão **do (a) acadêmico (a)** acerca do Ensino de História **com base em uma bibliografia que deve seguir as normas da ABNT, ou seja, no corpo do texto devem ser realizados: recuo, quando se tratar de citação literal com mais de três linhas e referências com notas de rodapé (de acordo com as Normas da ABNT). Ao final do relatório inserir a bibliografia que utilizou nesta parte, de acordo com as normas da ABNT.**

2- Análise do Livro Didático: Análise do livro didático utilizado pela turma que acompanhou no Estágio. Aqui também poderá utilizar como suporte teórico alguns textos discutidos sobre este tema. Seguem abaixo alguns itens que devem ser levados em consideração para análise do livro didático.

- Concepção de História adotada pelo livro;
- Como é trabalhado pelo(s) autor (es) as fontes históricas?
- Como são trabalhadas as Imagens?
- Metodologias de ensino-aprendizagem





- Como você percebe as atividades e exercícios propostos no livro?

COLOCAR A REFERÊNCIA DO LIVRO DE ACORDO COM AS NORMAS DA ABNT.

3- Relatório de Observação da Escola: Neste item o (a) acadêmico (a) fará a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), de tudo que envolve os alunos fora da sala de aula, como os Projetos existentes na Escola, o envolvimento da comunidade, dos pais, como os alunos veem a escola, o envolvimento da direção, dos funcionários. Assim como a estrutura física da Escola: prédio novo ou antigo, as salas de aula (iluminação, espaço), locais administrativos (sala dos professores, secretaria), biblioteca, locais de lazer (quadra), laboratórios (informática e outros), refeitório, banheiros e algo mais que julguem importante.

É importante terem contato com os vários sujeitos presentes no cotidiano escolar, para compreenderem como dentro da escola existe uma cultura escolar e faz parte do que alguns autores chamam de instâncias de saberes. Para tanto deve coletar esses dados nas observações e registrá-los, anotando suas impressões do que viu e do que não viu também, para apresentar um diagnóstico da escola onde está desenvolvendo o Estágio. Destine **4 horas/aula** para esta atividade.

4- Relatório de Observação da Sala de Aula: Neste item o (a) acadêmico (a) deverá, além de descrever a estrutura física da sala de aula observada, responder as perguntas que serão direcionadas. Seguem abaixo as questões que devem constar nestas observações:

- **4 aulas** com observações livres: procure observar a sala de aula como um todo, indagando-se sobre o espaço, a distribuição dos alunos neste espaço, e questões que

chamem sua atenção e julgue relevante para sua futura prática enquanto futuro professor de História.

- **4 aulas** procure focar na dinâmica do (a) professor (a): como conduz a aula, se há diálogo com os alunos, que material utiliza, como expõe o conteúdo: procure destacar todos os aspectos, positivos e negativos (se houver), lembrando das questões éticas. Portanto procure analisar questões que sejam relevantes para sua atuação enquanto futuro professor de História;

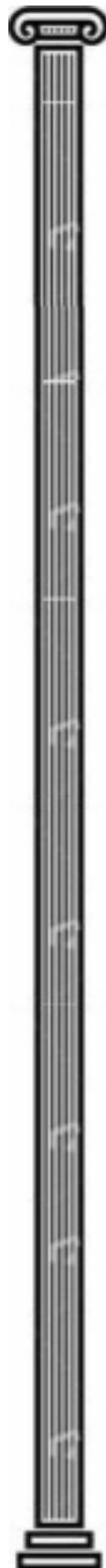
- **4 aulas** destine para observação dos alunos: qual comportamento que assumem durante a aula e se parecem compreender o conteúdo exposto. É fundamental destacar que não é permitido utilizar nomes de alunos, caso julgue extremamente necessário expor alguma situação específica ocorrida, identifique o (s) aluno (s) por letras, por exemplo – A, B, C.

- **4 aulas** focar no conteúdo: procure observar como o conteúdo é apresentado, se são utilizadas fontes históricas ou se este conteúdo acompanha apenas o que tem no Livro Didático.

5- Plano de Aula: Segundo Modelo (lembrando que para cada regência deverá apresentar um Plano de Aula - conforme modelo III).

6- Texto da Regência: Lembrando que para cada regência deverá apresentar um texto de regência – (conforme modelo IV).

7- Impressões da Regência: Lembrando que para cada regência deverá apresentar uma impressão de regência – (conforme modelo V).





8- Avaliações dos Alunos: Devem anexar o Xerox da atividade que foi elaborada para os alunos, (lembrando que para cada regência deverá apresentar uma atividade).

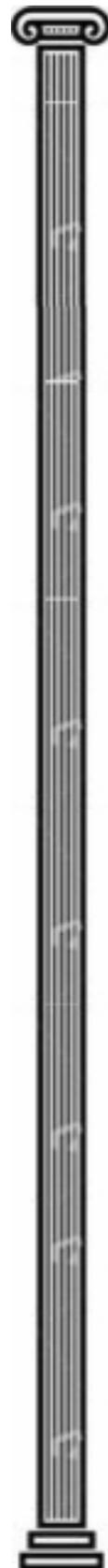
9- Bibliografia: conforme as Normas da ABNT. Também é importante lembrar que a obrigatoriedade do Relatório ter o item “Bibliografia” não exclui a necessidade e também obrigatoriedade do (a) acadêmico (a) inserir no corpo do texto as referências utilizadas.

10- Anexos: caso tenham usado alguma fonte histórica (mapas, imagens, letra de música, literatura, charge, história em quadrinhos, filmes ou vídeos da internet – nestes dois últimos casos devem constar um resumo do conteúdo completo feito pelo (a) acadêmico (a)) na regência, esta deve ser anexada no relatório

11- Considerações Finais: Deve fazer uma apresentação crítica das atividades realizadas, das expectativas e da realidade escolar vivenciada enquanto estagiário (a), destacando os aspectos positivos e negativos de sua trajetória durante a realização do Estágio nos diferentes momentos.

12- Ficha de Frequência do Estágio: Segundo Modelo exposto na Parte I deste Manual. Neste item colocará as fichas devidamente preenchidas, constando as horas de observação (20) e de regência (4) e da Horas/Atividades (2) com a assinatura do (a) professor (a) responsável pela disciplina e do (a) diretor (a) ou coordenador (a) pedagógico. **(TAL ITEM É OBRIGATÓRIO. SEM A FICHA DE FREQUÊNCIA DEVIDAMENTE PREENCHIDA, ASSINADA E CARIMBADA PELA ESCOLA ONDE REALIZOU O ESTÁGIO PARA QUE SEJAM COMPUTADAS AS HORAS DE**

**ESTÁGIO REQUISITADAS NESTE MANUAL,
O RELATÓRIO FINAL SERÁ CONSIDERADO
NULO E O ACADÊMICO (A) REPROVADO (A) NA
DISCIPLINA).**





MODELO I: CAPA

Logotipo e nome da Universidade

NOME DO ALUNO

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE ENSINO À
DISTÂNCIA DE HISTÓRIA**

**GUARAPUAVA
ANO**

MODELO II: FOLHA DE ROSTO

NOME DO ALUNO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE ENSINO À DISTÂNCIA DE HISTÓRIA

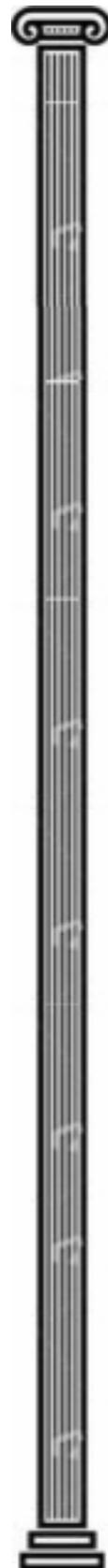
Relatório apresentado como avaliação final da disciplina de Estágio Supervisionado I ou II, do curso à Distância em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste -UNICENTRO.

Professoras responsáveis:

Tutor (a) responsável no polo pelo Estágio:

GUARAPUAVA

ANO





MODELO III: PLANO DE AULA

PLANO DE AULA

I- Dados de Identificação:

Escola: Colégio Estadual

Professor (a): responsável pela turma onde ministrará as regências.

Estagiário (a):

Disciplina: História

Turma: 5^a A ou 6^a B ou 7^a C ou 8^a D

Período: manhã ou tarde ou noite

Número de regências:

Dia da aula:

Tema:

II- Objetivos:

III- Conteúdos: em tópicos, colocar os conteúdos que pretende desenvolver com a turma.

IV- Recursos Didáticos e/ou Fontes Históricas:

V- Avaliação:

VI - Bibliografia:

* DE ACORDO COM AS NORMAS DA ABNT

MODELO IV: TEXTO DE AULA

TEXTO DE AULA

I- **Dados de Identificação:**

Escola: Colégio Estadual

Professor (a): responsável pela turma onde ministrará as regências.

Estagiário (a):

Disciplina: História

Turma: 5ª A ou 6ª B ou 7ª C ou 8ª D

Período: manhã ou tarde ou noite

Número de Regências:

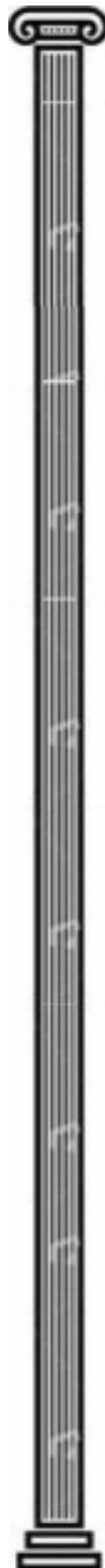
Dia da aula:

Tema:

- Nesta parte os estagiários deverão realizar uma discussão em torno da temática a ser trabalhada, tendo como base, artigos, livros, enfim uma historiografia que sustente a “organização” da aula.

- Trata-se de um texto “corrido”, não de tópicos, onde discorrerão sobre o conteúdo a ser trabalhado. Pensem em uma estrutura com uma Introdução, Desenvolvimento e Conclusão da aula. Entretanto, não é para dividir nestes tópicos. Exemplo: Com começarei a aula? Qual será o cerne da aula? Como vou concluir a aula? Ou seja, pensem o texto de aula como uma oportunidade de organização e sistematização da exposição. Nunca esqueçam que a aula tem um fio condutor, que é o tema, que deve aparecer desde o começo até o final do texto. Isto deve estar claro para você, caso contrário não terá significado para o seu aluno.

- No texto de aula também é importante aparecerem questionamentos, que devem ser pensados em relação aos alunos que assistirão à aula, como uma forma de sondagem em relação à temática a ser trabalhada na aula e também como forma de vocês pensarem acerca dos objetivos da aula e principalmente o porquê trabalhar tal conteúdo.





- Não se esqueçam de que, para apresentar um conteúdo de História, é essencial iniciar com o processo histórico, ou seja, articular com o que estava sendo dado, com um espaço, com uma temporalidade. É necessário apresentar o tema da sua aula, mas lembrar que os alunos precisam compreender isso historicamente, articulando com momentos históricos anteriores, com os diversos sujeitos envolvidos.

OBS: Não será aceito Texto de Aula resumido, pensem que a parte resumida da aula será o Plano de Aula!

II- Bibliografia:

- Nesta parte deverão colocar os autores trabalhados no texto de aula SEGUINDO AS NORMAS DA ABNT.

III- Avaliação:

- Preparar uma avaliação que leve em conta o conteúdo trabalhado na sua regência;

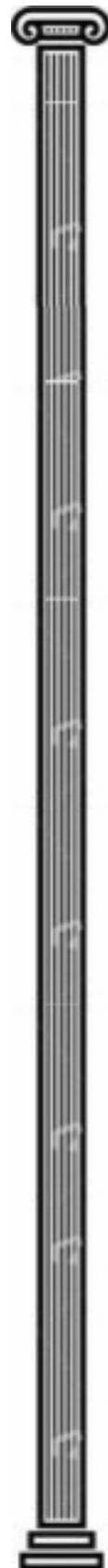
- Exercícios que façam os alunos pensarem a respeito do processo histórico, ou seja, procurem não fazer exercícios que levem ou estimulem a cópia do Livro Didático ou outro material. Pensem na necessidade dos alunos refletirem sobre o tema trabalhando, articulando passado, presente e futuro.

IV- Anexos

- Quando utilizar mapa, imagem, charge, poesia, letra de música e estes não estiverem no corpo do texto, devem ser anexados e referenciados no corpo do texto, ou seja, conforme Anexo I, por exemplo. É nesta parte que deverão anexar a avaliação feita com os alunos.

ATENÇÃO: O texto da aula, bem como o plano de aula deve ser entregue ao tutor (a) com antecedência (mínima de uma semana, conforme Termo de Compromisso) para que ele (a) possa autorizá-los a dar a aula. Enfatizamos

que caso alguém ministre uma aula sem passar pela correção do (a) tutor (a), tal aula não será computada como regência.





MODELO V: IMPRESSÕES DA REGÊNCIA

- Impressões da Regência

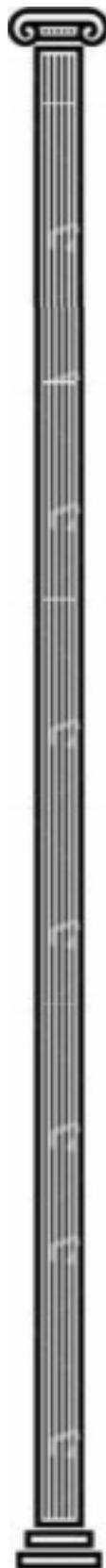
- Neste item deve escrever como foi o desenvolvimento da aula, o envolvimento da turma. Quais problemas? Enfim, o que foi bom? Ou o que foi ruim? O que faria diferente? Como avalia essa preparação da sua regência?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Estágio Supervisionado sempre vem revestida de muita expectativa por parte dos acadêmicos, seja pela ansiedade de ser professor, uma vez que escolheram entrar num curso de licenciatura, seja pela incerteza que ainda carregam se essa opção é a certa.

Neste conflito, muitos atribuem à disciplina de estágio, o papel de vilão ou redentor, afirmando, muitas vezes que este foi o que o fez prosseguir ou desistir do curso. Por isso é comum, no início da disciplina, como afirmamos no decorrer deste livro, os questionamentos, os medos, as dúvidas que afloram nos acadêmicos em cada etapa que constitui o processo de desenvolvimento das atividades propostas para este momento do curso de licenciatura, seja no campo de estágio, na escola, ou nas aulas da disciplina, que explicitam a necessidade da articulação entre teoria e prática, como algo inseparável.

Esperamos enfim que as discussões e também os procedimentos que trabalhamos aqui rompam com a ideia e com os argumentos que procuram desmotivar os estagiários, afirmando que essas atividades não têm ligação com a realidade, pois ao passar por ele, este será apagado e esquecido. Ao contrário disso, almejamos que este possa trazer experiências que façam os acadêmicos pensar e somar a sua nova vida profissional.



BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ABUD, Kátia; MELO SILVA, André Chaves; ALVES, Ronaldo Cardoso (Org.). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALEGRO, Célia Regina; MOLINA, Ana Heloísa; CUNHA, Maria de Fátima da; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (Org.). *Temas e questões: para o Ensino de História do Paraná*. Londrina: EDUEL, 2008.

ANHEZINI, Karina. *Variiedades da concepção moderna de História: um guia*. Guarapuava: UNICENTRO, 2010.

BARREIRO, Iriade Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BETINI, Geraldo Antônio. A construção do Projeto Político Pedagógico. In: *EDUC@ção*. Espírito Santo de Pinhal: UNIPINHAL, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

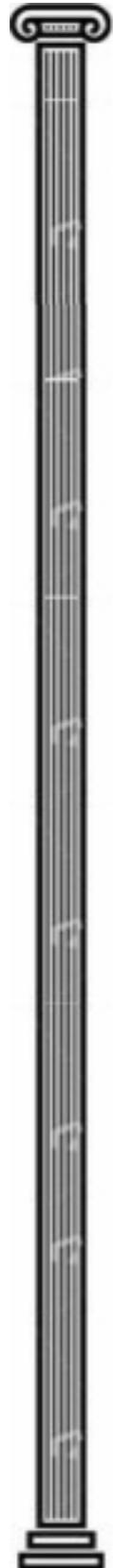
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Dossiê Tempo*. v.11, nº21, p.17-32, 2007.

_____. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.

_____. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.





_____. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: CONTIJO, Rebeca, ROCHA, Helenice & MAGALHÃES, Marcelo (Org). *A Escrita da História escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campina: Papirus, 2003.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, nº 38. p.125-138, 1999.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. In: *História Unisinos* 15(1): 40-49, Janeiro/Abril, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas In: *Educação e Sociedade*, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, no. 74, Abril/2001.

PAIM, Elisa Antonio. Do formar ao fazer-se Professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud X FAPERJ, 2007. p.157-171

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da Educação Básica*. Secretária de Estado da Educação do Paraná. História. 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São PAULO: Contexto, 2009. p.17-36

PINSKY, Carla Bassanesi; LUCA, Tânia Regina (Org). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Helenice. Aula de História: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo & CONTIJO, Rebeca.(Org). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.81-103.

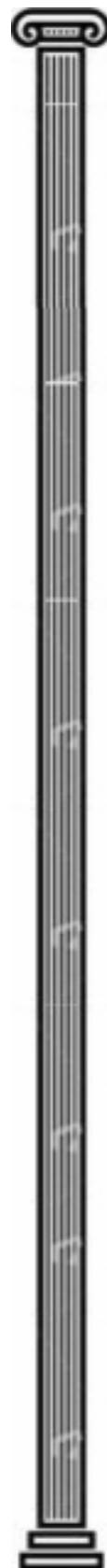
ROCHA, Rita de Cassia Galdin; SOUZA, Silvia Cristina Martins de. *Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de história*. In: ALEGRO, Regina Célia; MOLINA, Ana Heloísa; CUNHA, Maria de Fátima; SILVA, Lúcia Helena de Oliveira. (Org.). *Temas e questões para o ensino de história no Paraná*. Londrina: Eduel, 2008.

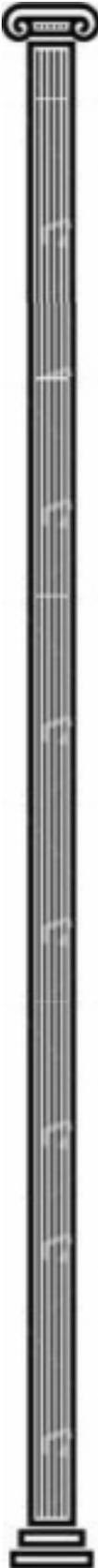
RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 23-40.

SALIS, Carmem Lúcia Gomes de; COSTA, Maria Paula. *Pesquisa e Ensino de História: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente*. Guarapuava: Unicentro, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.





SELBACH, Simone; TURELLA, Cátia Elisa; ROSSI, Daniele; PANIZ, Diana; ZUCCO, Lilian Vanessa Peruzzo; CAREGNAT, Lucas; PERUZZO, Maicon Douglas; MENEGHEL, Renata; MARCHETT, Virgínia Tomasi. (org.). *História e Didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Ileizi Fiorelli; CAINELLI, Marlene Rosa (Org.). *O estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo (Org.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: UNIJIU, 2004.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo (Org.). *Ensinar e aprender História: História em quadrinhos e canções*. Curitiba: Base, 2010.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

URBAN, Ana Cláudia. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juriá, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.