

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

EDJANE TAVARES DA SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA: O IMPACTO DO ESTÁGIO NO PROCESSO
DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA**

**MACEIÓ
2022**

EDJANE TAVARES DA SILVA

**UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA: O IMPACTO DO ESTÁGIO NO PROCESSO
DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como parte das exigências para obtenção do título de licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra

MACEIÓ

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586e Silva, Edjane Tavares da.
Uma experiência construída : o impacto do estágio no processo da docência em história / Edjane Tavares da Silva. – 2022.
48 f.

Orientador: Antônio Alves Bezerra.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História : licenciatura)
– Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas,
Comunicação e Artes. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 47-48.

1. Experiência. 2. Docência em formação - História. 3. Estágio. I. Título.

CDU: 372.894

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, aquele que sempre esteve me guiando e me dando forças para enfrentar todas as dificuldades, possibilitando a permanência e conclusão da graduação; experiência vivida graças ao autor e criador de tudo: Deus.

Minha eterna gratidão à minha família, que me apoio dando incentivo e estimulando mesmo diante de minhas ausências; minha mãe Julia Juvino Tavares, a quem jamais terei como mensurar sua entrega em cuidar dos meus filhos, tornando-se a base de minha sustentação nos momentos mais difíceis e minha maior incentivadora e pilar; ao meu esposo, Jose Paulo, pela compreensão; e aos meus filhos, Caio Eduardo e Cauê Emanuel, que sem entender estiveram ao meu lado.

Agradeço de modo especial à minha irmã Edvânia Tavares e meu cunhado Wallace Daniel, que nunca negaram ajuda quando solicitado, além de sempre me motivarem.

Ao Senhor Nourival Raposo Fireman e à senhora Janirce de Araújo Fireman pelo apoio e compreensão quando necessitava me ausentar do trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra, que, pacientemente, mostrou-se solícito ao meu pedido, acompanhando-me na realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus professores do curso, que são parte fundamental deste processo e que me ensinaram muito do que hoje tenho conhecimento sobre os conteúdos pedagógicos e específicos da História.

Aos meus colegas de curso que compartilharam vivências semelhantes as minhas, colaborando sempre que possível, com sua amizade e solidariedade.

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram, de forma direta ou indireta, na realização desta nova realização.

RESUMO

As experiências que se constroem durante a graduação relacionadas às teorias abordadas, bem como através do estágio, são impactantes no processo de formação docente em História. Sobre este aspecto, o presente trabalho faz uma análise sobre a formação discente no curso de História, considerando as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, que de forma direta permitem o exercício das teorias associadas à prática no ensino básico, notando a importância do envolvimento de todos que colaboram no percurso da aprendizagem e desenvolvimento do acadêmico durante o curso. Dentro da Universidade, encontra-se o lugar da formação, interligadas a vivências pessoais que definem nossas subjetividades enquanto sujeitos sociais. Assim, este estudo, realizando uma reflexão no que diz respeito à história como disciplina, utilizando como fonte o memorial de estágio, teve como objetivo geral apresentar uma análise reflexiva a respeito da trajetória discente rumo à docência, determinante para decisão do ofício de ser professor. Neste interim, é abordado, neste Trabalho de Conclusão de Curso, a respeito do professor de história, o estágio como campo de conhecimento, as disciplinas de estágio, a importância do trabalho em equipe na realização e execução de projetos, bem como sobre a necessidade de deter o conhecimento de sua área e saber compartilhá-lo com os estudantes. Ao final do trabalho, evidenciou-se a importância de se fazer uso de ferramentas essenciais ao professor, como; o plano de aula e o uso de metodologias diferenciadas que permitam ao discente (professor em formação inicial) se sentir preparado a ministrar aulas nas mais diversas situações, compreendendo o aluno como parte ativa deste processo de resgate de memórias. Memórias que definem as características fundamentais para o exercício da docência.

Palavras Chaves: Experiencia. Estágio. Docência em História.

ABSTRACT

The experiences that are built during graduation related to the theories addressed, as well as through the internship, have an impact on the process of teacher education in History. In this regard, the present work makes an analysis of student training in the History course, considering the disciplines of Supervised Internship I, II, III and IV, which directly allow the exercise of theories associated with practice in basic education, noting the importance of the involvement of everyone who collaborates in the course of learning and development of the academic during the course. Within the University, there is the place of formation, interconnected to personal experiences that define our subjectivities as social subjects. Thus, this study, carrying out a reflection on history as a discipline, using the internship memorial as a source, had as its general objective to present a reflective analysis about the student trajectory towards teaching, decisive for the decision of the profession of being a teacher. In the meantime, this Course Completion Work deals with the history teacher, the internship as a field of knowledge, the internship disciplines, the importance of teamwork in the realization and execution of projects, as well as the need to hold the knowledge of their area and to know how to share it with the students. At the end of the work, the importance of making use of essential tools for the teacher, such as; the lesson plan and the use of differentiated methodologies that allow the student (teacher in initial training) to feel prepared to teach classes in the most diverse situations, understanding the student as an active part of this process of retrieving memories. Memories that define the fundamental characteristics for the exercise of teaching.

Key Words: Experience. Internship. Teaching in History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – Estágio I: um olhar acadêmico	12
1.1. O Professor de História	12
1.2. Estágio Supervisionado: campo de ensino e pesquisa	17
1.3. O Estágio Supervisionado I: observação	18
CAPITULO II - Estágios Supervisionados II e III: Um diálogo com o campo de trabalho	22
2.1. O Projeto Aula no Estágio Supervisionado II: desafios e perspectivas	22
2.2. Desdobramentos do trabalho com projeto em equipe.....	27
2.3. O Estágio III: primeiro momento em regência de aulas	31
CAPITULO III – Estágio Supervisionado Obrigatório IV: diálogo entre discente e docente no processo de desenvolvimento e aprendizagem	35
3.1. Refletindo acerca do domínio do conteúdo por parte daquele que ensina.....	35
3.2. Plano de aula: planejar é preciso	39
3.3. Estágio Supervisionado Obrigatório IV: regência	42
3.4. Para concluir: recortes do <i>Memorial</i>	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Afinal o que é a profissão docente? Quem é o professor? O que leva alguém escolher ser professor? Qual a função do docente? O professor é um mero mediador de conhecimento? O docente só precisa passar os conteúdos da grade escolar da sua área? Qual o valor social desse profissional? O professor é valorizado? O que os alunos pensam dos docentes? O que os próprios docentes pensam de sua profissão? Qual a importância do professor de história na formação dos alunos?

São muitas as perguntas que poderiam ser feitas para determinar o professor enquanto profissional e membro da sociedade, e, embora existam, hoje, muitas pesquisas que tentam abordar o mundo dos docentes, há sempre a necessidade de novas discussões no que diz respeito à formação do professor (inicial ou continuada), bem como frente a questões mais subjetivas, como as elencadas acima. Contudo, o propósito deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não é responder a estas questões, pois suas contestações vão muito além de respostas prontas. Assim, neste manuscrito busquei questionar-me, de forma pontual, sobre as realidades que passam esses profissionais para tornarem-se aptos a função de ser professor, principalmente na graduação, visando, de forma enfática, a disciplina de Estágio Supervisionado. Esse recorte surge, portanto, a partir da seguinte pergunta por mim elaborada: Afinal os graduandos de licenciatura em História se encontram preparados para exercer a docência?

Afim de responder a esta pergunta, precisamos compreender que uma possível resposta requer que reflitamos acerca deste profissional desde a escolha do curso de licenciatura, toda sua graduação até ser inserido na profissão docente de fato. Ou seja, todos os desafios que permeiam sua vida para, enfim, estar preparado para a profissão. Desse modo, a trajetória realizada enquanto discente, seus desafios, suas vitórias, seus erros e, principalmente, seu desenvolvimento pessoal e profissional são questões que permeiam a experiência adquirida ao longo da formação acadêmica.

Dado o exposto, iremos refletir sobre as minhas experiências construídas durante a graduação, sobretudo, com a inserção da disciplina de Estágio e seu impacto na formação e definição quanto a escolha de ser professor, levando-se em consideração todo o percurso na formação e seus dilemas como sujeito subjetivo, que procura se moldar a cada novo aprendizado. Para tanto, e para uma melhor compreensão do leitor, cabe-nos destacar que este trabalho se encontra dividido em três (3) capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No aspecto metodológico foi realizado uma pesquisa descritiva por meio de análise bibliográficas baseados em textos referentes a graduação, principalmente as ligadas as disciplinas de estágios e pedagógicas. Neste ponto o trabalho descreve minhas vivências enquanto discente em história com caráter qualitativo e indutivo, valendo-se como fonte o memorial de estágio.

No primeiro capítulo, é abordado um pouco sobre o docente de história, fazendo uma pequena análise sobre sua formação e sua inserção profissional, em dialogo com autores como Ana Maria Monteiro (2001), que em sua pesquisa trouxe o olhar de alguns professores experientes e Antônio Nóvoa (2009) que nos faz refletir o quão difícil é definir o professor, entre outros que tentam em seus trabalhos nos apresentar a realidade que esses profissionais passam. O que nos permite perceber que o estágio supervisionado também é um campo de conhecimento capaz de nortear experiencias significativas ao exercício da profissão; Pimenta e Lima (2005/2006. P. 6) “O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria.” Algo que as autoras tentam deixar claro que apesar desta visão geral do estágio ser a parte prática, não podemos dissociar a teoria da prática.

No capítulo, ainda, trazemos à baila da discussão um breve relato da vivência do estágio de observação da minha graduação em História, autora deste trabalho, que me possibilitou o primeiro contato com as escolas de ensino básico enquanto estagiaria, visando à docência. Nesse aspecto, ocorre também uma reflexão acerca da formação acadêmica, como as questões da parcialidade do graduando, partindo do olhar acadêmico, da trajetória vivida no decorrer da graduação.

O segundo capítulo está voltado para a criação do projeto aula realizado durante o estágio II. Primeiro, tento explicar o que seria um projeto de forma geral, para, então, relatar alguns aspectos relacionados à produção do projeto aula, no intuito de fazer perceber neste um meio para agregar mais conhecimento e desenvolver características determinantes para aprendizagem do estudante em conjunto com o docente; Almeida (2001.p 55) “Não é o professor que planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo seu papel e nível de desenvolvimento” .

Ligado a este trabalho, abordamos a importância do trabalho em equipe, que é fundamental para crescimento individual e coletivo. Em seguida, relato a execução do projeto aula durante o estágio III e suas interfaces. Nesse capítulo em questão, evidencia-se o trabalho coletivo, pois a maior parte de sua efetuação foi executada em uma ação conjunta com outros

discentes, desde sua realização a sua implementação, sendo, portanto, pensado para ser posto em prática em equipe.

No terceiro capítulo, avançaremos para questões da prática individual do estágio e da notoriedade do domínio do conteúdo da área específica e das experiências adquiridas ao longo da vida, destacando a importância de sempre buscar conhecimento no que se refere a História, por sua extensão de assuntos; como descreve: Prost (2017.p. 79) “a história terá de ser continuamente reescrita”. Fazendo uma reflexão sobre o recorte percebemos que não basta conhecer o que já foi pesquisado sobre a história, mas que é necessária uma constante atualização.

Para fundamentar a profissão do docente, iremos enfatizar mais sobre o plano de aula, de como fazê-lo, afinal, esta ferramenta é essencial ao professor no preparo de suas aulas.; Butt (2009. P. 31)” O propósito do plano de aula é oferecer um guia prático e utilizável para as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrerão dentro de uma aula específica”. Também abordarei sobre a importância da pesquisa científica ligada a metodologias no ensino de História, seguida da preparação, entrega e regência da aula piloto durante a disciplina de estágio IV, e, por fim, sobre o memorial, este que é fonte de pesquisa essencial para este trabalho de conclusão de curso.

Neste movimento textual, visou entender o processo vivenciado pelos discentes rumo à docência, que ao longo do curso passam a compreender e a observar as diferenças existentes de forma mais profunda, principalmente quando dar-se início às regências durante o estágio. Não desconsideramos os distintos pensamentos e experiências que estes precisarão contornar e construir durante o exercício da profissão, sendo capazes de determinarem suas próprias práticas, ou seja, a forma de lecionar e se relacionar com os estudantes, afinal, como destaca Butt (2009, p. 34) “Os alunos, como sabemos, têm estilos de aprendizagem diferentes, o que implica a adoção pelos professores de uma variedade de estratégias de ensino”.

CAPÍTULO I – Estágio I: um olhar acadêmico

“A questão histórica é formulada no âmago não só da profissão, mas também da sociedade e por pessoas: dupla polaridade que nos compete aprofundar”.
(ANTOINE PROST, 2017).

1.1. O Professor de História

De acordo com o Dicionário Aurélio (2001, p. 559), “professor é aquele que ensina uma ciência, arte, técnica; mestre”. Já Nóvoa (2009, p. 28), por sua vez, argumenta que é impossível definir um “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se tornaria insuportável suas descrições. Sendo assim, seria injusto descrever esse profissional com base apenas em conceitos, sem entender os obstáculos de sua formação ao longo de sua trajetória, como destaca Monteiro (2001, p. 121).

Ainda para a autora:

A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos (MONTEIRO, 2021, p. 121).

Nesse aspecto, perceber o papel do professor enquanto precursor do ensino e da aprendizagem como parte fundamental na formação dos sujeitos, dando-lhes méritos por sua contribuição para construção social e cultural da sociedade, é uma temática não muito abordada, e, por esse motivo, enquanto professor de história, faz-se necessário entender as razões pelas quais se materializou a desvalorização da profissão docente ao longo dos anos.

Não obstante, Costa *et al.* (2014), assinala que:

Outro problema que marca o trabalho do professor é a falta de valorização, ou seja, a sociedade não reconhece nem valoriza o trabalho do professor como um profissional de grande importância para a formação social, intelectual e moral dos sujeitos, pois a influência das imagens que a sociedade projeta neste profissional, prejudica o seu trabalho (COSTA *et al.*, 2014, p. 9)

Na tentativa de interpretar o excerto, faz-se necessário entender como a sociedade enxerga esse profissional. Afinal, qual é a função do professor na sociedade? Ele é um simples mediador de conhecimentos que transmite entre seus alunos informações que lhes possibilitem compreender uma determinada área do saber ou a sua função social vai mais além? São

indagações que durante o curso de graduação em História nós fazemos ao sermos apresentados ao arcabouço teórico da historiografia, assim como os referenciais acerca dos fazeres da docência.

Observando a complexidade da construção social, cultural e, principalmente, a busca por uma suposta “verdade” fragmentada da História pelas fontes foi possível constatar, ao meu ver, que o trabalho do docente em história é um emaranhado de fatos com muitas lacunas e algumas possibilidades de respostas a partir de reflexões acuradas a respeito das fontes. Lacunas que podem ser preenchidas com novas pesquisas ou simplesmente levantar mais questionamentos. Nesse interim, Jenkins (2017), observa:

[...] nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o “conteúdo” desses acontecimentos é praticamente ilimitado. Não é possível relatar mais que uma fração do que já ocorreu, e o relato de um historiador nunca corresponde exatamente ao passado: o simples volume desse último inviabiliza a história total. A maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a parte do que permaneceu é fugaz (JENKINS, 2017, p. 31).

A partir dessa citação e inquietações emanadas de outras leituras, emerge então uma problemática: o que o historiador pesquisa é de fato a “verdade historiográfica” e, portanto, seria o suficiente para compreender o passado e ensinar nas escolas, ou seria apenas especulações sem base e fundamento? A historiografia desvela que o historiador não inventa conteúdos, ele tão somente atualiza com outros saberes e interpretações os conteúdos com fontes que atribuirão sentido à realidade existente, trazendo explicações ponderadas como resultados de pesquisas.

Nesse sentido, portanto, o professor de história antes de começar a exercer a docência propriamente dita precisaria passar pelo processo de formação específica e pedagógica para lidar não apenas com os conteúdos próprios da História, mas com as interfaces do ensinar e aprender história em contexto de sala de aula. Assim, nota-se que este profissional, precisaria se capacitar, estudar, aprender, compreender a historiografia, pois entendemos que ele não nasce pronto, ele se especializa a partir de demandas próprias e de demandas oriundas do próprio local de trabalho.

Outrossim, cabe frisar que o profissional de História não é por si só um detentor de todo conhecimento histórico produzido pela humanidade, afinal, sabemos da vastidão de conhecimentos da área de História que temos que lidar no exercício da docência. Sabe-se ainda que este desafio não é um privilégio unicamente dos professores de história, mas de todos os

professores, ao passo que aquele que ensina deve estar sempre estudando, atualizando-se, definitivamente um eterno estudante.

O estágio de observação nos possibilita a perspectiva de que o docente de história, é na prática da sala de aula, assim como os docentes das demais disciplinas, tem cronogramas de aulas pré-estabelecidas a cumprir, com objetivo de trabalhar com os estudantes perspectivas dos acontecimentos, fatos históricos que decorreram ao longo dos tempos, alguns mais distantes e outros mais próximos. Neste aspecto, o docente de história enquanto especialista precisaria ter uma visão crítica desses acontecimentos históricos, realizando de forma aprofundada a relação entre passado e presente, rupturas, permanências e continuidades, assegurando aos estudantes a oportunidade de perceberem e viverem a história e, em larga medida, se reconhecerem como sujeitos históricos.

Nessa seara, Monteiro (2007), destaca:

A síntese pessoal da história da vida profissional de cada um dos professores expressa também um quadro de referências socialmente construídas e partilhadas, construção esta que se deu num processo de socialização profissional, mas que adquire expressão própria, particular, na história da vida de cada um (MONTEIRO, 2007, p. 64).

Por seu turno, refletindo com os autores, nota-se que no ambiente escolar o docente tem que adaptar-se à realidade da escola, dos estudantes e dos demais integrantes da comunidade escolar que ajudam a mantê-la em atividade enquanto meio de inclusão social de ensino. Monteiro (2001, p. 130), observa que “os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundadas no trabalho e no conhecimento do meio”. A partir desta reflexão, percebe-se que a autora, ao propor aos docentes falarem sobre a sua realidade, constrói uma atmosfera em que se percebeu ligeiro paralelo entre a sua formação e a prática docente em contexto de salas de aulas. Notadamente, em larga escala, surgiram alguns questionamentos acerca das potencialidades que caracteriza um bom docente de história, com ênfase para a problematização de conhecimentos históricos. Segundo a autora:

Meu objetivo não era a buscar da eficiência, mas, sim, registrar formas ‘como os professores de história mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam’. Portanto, cabia-me identificar alguns professores experientes e bem-sucedidos, cujos saberes e práticas seriam objeto de investigação numa perspectiva interacionista-subjetivista (MONTEIRO, 2001, p. 38).

Ao acompanharmos trechos das falas de alguns dos docentes entrevistados ¹por Monteiro (2001, p. 42), notamos a movimentação em suas trajetórias para se tornarem professores e permanecerem na profissão. Para Alice: *“Acho que essa questão que hoje eu revejo como educadora... eu acho que não dava pra fazer uma pós-graduação e uma graduação sendo apenas reprodutora de conhecimento. Eu acho isso, analiso isso.”* Nas vivências desses professores foi possível perceber que, quando se trata da prática pedagógica, estes profissionais necessariamente buscaram ou foram levados ao domínio de outros saberes (MONTEIRO, 2001). Para a professora Alice, esta observa que o desafio maior não era apenas lidar com o conhecimento específico do campo de atuação. Ela teve... *“que dar conta de... não só da área de conhecimento ligada à história, mas de português, matemática, de ciências”* (Ibidem, 2001, p. 43).

E, por consequência, muitos docentes negligenciam algumas interfaces de um conhecimento histórico consequente em suas aulas pela não observância a estas outras questões tangenciais do fazer docente. Na mesma pesquisa, outra depoente assinala: *“tem gente que faz o seguinte: pega o livro didático, lê, tá satisfeito, dá aquilo e ponto final.”* (Ibidem, 2001, p. 49). Isso acontece porque muitos desses profissionais não são devidamente formados para atuar em sala de aula, inclusive com pouco domínio dos conteúdos para ensinar, além dos saberes de como ensinar. Marcos completa em mesmo colóquio *“que às vezes, quando há uma preparação, a preparação é feita em cima de um modelo ideal e não em cima de um modelo prático [...]”* (Ibidem, 2001, p. 51).

Por meio dos fragmentos de falas dos professores colhidos por Monteiro (2001), é notável que em alguns programas de cursos de formação para professores nas universidades tendem a se inclinarem muito mais às questões teóricas e as metodologias científicas da formação específica do que as questões ligadas ao método de ensino para atuar na Educação Básica em todo o país. Essa lacuna nos programas de curso de uma formação dialógica para a docência na Educação Básica tem revelado que, a grosso modo, para maioria dos graduandos, tem sido só no Estágio Supervisionado que essa preocupação tem ganhado maior espaço, dependendo da matriz curricular do estudante.

Ao recompor as minhas memórias durante este trabalho no momento final do curso, foi possível perceber que durante o curso de graduação em História – Licenciatura, o graduando

¹ As falas citadas pelos docentes acima foi uma pesquisa de campo realizada por Monteiro em 2001, neste caso utilizado como exemplo para melhor se fazer entender a preparação e a inserção do profissional na área de história no ambiente de sala de aula.

tem contato com uma infinidade de disciplinas históricas: Introdução aos Estudos Históricos, História do Brasil, História Antiga, História Medieval, dentre outras, todas igualmente importantes para a formação específica. Porém, todas com caráter muito próximo do bacharelado em história, que versa sobre a formação exclusiva do pesquisador e não de um docente de história, que via de regra também faz pesquisa e que o arcabouço teórico pensado pelos programas das disciplinas nem sempre é devidamente cumprida, dada as limitações que o próprio curso possui.

Portanto, diante destas questões, acreditamos fazer necessário entender que de fato compreender e registrar a historiografia enquanto futuros historiadores é extremamente essencial, todavia, existem déficits sérios ligados à prática escolar. O que fazer com esses conteúdos em contexto de aprendizagem em salas de aulas? Pimenta e Lima (2005, p. 17.), ponderam: “considerem-se, ainda, as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente”. Se de fato comprova-se essa lacuna no curso, não resta dúvida de que ao profissional de história cabe aprender no exercício da profissão, no convívio diário com seus estudantes, por meio de tentativas e erros, ou seja, aprender a preparar, ministrar suas aulas aguçando a curiosidade e o interesse dos estudantes da Educação Básica.²

Como futuros docentes, é importante almejarmos que nossos estudantes possam entender os conteúdos de história de forma sistematizada e prazerosa, vindo a ser utilizados não apenas em contexto das aulas, mas durante a sua vida, pois, como bem observa Monteiro (2007, p. 33), a “História é para gente compreender, não para decorar”. Nota-se que há um discurso em voga acerca do ensinar História para a vida, porém, essa expectativa não figura de forma contínua na ação pedagógica nas escolas.

O estágio supervisionado deixou evidências de que ao longo dos anos de trabalho do docente a motivação inicial tende a declinar com o passar dos anos, alguns em poucos anos após a sua inserção na profissão. Nota-se ligeira perda do entusiasmo pela docência por fatores variados, dentre estes a falta de estímulo e reconhecimento da profissão. Destaque-se que o arcabouço da teoria e o exercício da docência são igualmente importantes para o docente de História, uma não existe sem a outra. Evidentemente, na realidade, que para o docente nem

² Provavelmente, parte significativa dos professores universitários passou pela experiência da docência na Educação Básica no início de suas carreiras, porém, alguns que passaram por esta experiência procuram esquecer e acomodam-se a sua nova realidade, a da Universidade, os que não passaram nem mencionam esse lugar. Neste aspecto, mesmo que agora, parece-me que o professor de história está sendo formado para ser tão somente um transmissor de informações históricas e o discente um depositário destas como a formação de professores dos anos 70, 80 e 90 do século passado.

sempre a teoria da história é capaz de fazê-lo resolver suas angústias enquanto profissional no espaço da sala de aula ao ser colocado frente às situações mais adversas no que tange ao ambiente escolar, mas, por vezes, a teoria colabora em sua capacitação para atuar profissionalmente na docência no sentido de melhorar a sua prática em de aula.

1.2. Estágio Supervisionado: campo de ensino e pesquisa

Pensar no Estágio Supervisionado apenas como o momento prático da graduação seria diminuir seu valor enquanto campo de conhecimento, aprendizagem e de pesquisa. Uma das principais razões para o estágio fazer parte do currículo dos cursos de graduação em licenciatura deve-se ao acesso a dados e informações originários dos ambientes escolares em todo o País.

Pimenta e Lima (2005) ponderam que é no contanto com o ambiente escolar em que muitos dos futuros professores, não necessariamente de história, estarão envolvidos com os saberes produzidos pelas escolas e, que, estarão decerto, estudando possíveis abordagens e soluções para os problemas de aprendizagem de estudantes e professores. As autoras assinalam que “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação como o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 5-6). A experiência do estágio depende diretamente da teoria que adquirimos durante os anos de estudos nos cursos de formação de docentes, contudo, o período em que se dão os estágios obrigatórios, em geral, é a partir da segunda metade dos cursos de Licenciatura, quando aproxima os futuros profissionais da educação de seu campo profissional. O estágio é o momento de agregação de saberes e local de socialização de conhecimentos entre todos que integram no ambiente escolar (PIMENTA; LIMA, 2005).

Deste modo, vale lembrar que ao nascermos respiramos naturalmente para nos adaptarmos ao novo ambiente físico, diferente daquele em que fomos gestados. Logo, aos poucos aprendemos a falar, a andar, a comer sozinho a partir de estímulos externos. Na vida profissional, não percebemos tanta diferença. Naturalmente, existem algumas questões que fazem parte do sujeito enquanto indivíduo, como, por exemplo, cada um tem seu jeito de ser, de trabalhar, de se posicionar diante dos desafios da profissão. Porém, existem práticas que aprendemos por meio das observações e/ou por meio de instrução, por necessidade ou por um objetivo individual e/ou coletivo. Assim, como estudantes de história e futura docente da mesma disciplina, entendo ser necessário enxergar que o estágio da docência caracteriza um ato de ensino, pesquisa e aprendizagem embasada em estudos teóricos e práticos.

Em face disso, sabe-se que o graduando geralmente entende que o estágio supervisionado está ligeiramente associado à ação pedagógica de se ministrar aulas, entretanto, precisamos compreender o estágio para além do ato de treinar para “dar” aulas de história. O estudante estagiário precisa compreender que o momento em que se dá o Estágio Supervisionado obrigatório no âmbito dos cursos de licenciaturas é o momento de refletir acerca das ideias, das teorias específicas da historiografia até então estudadas no núcleo específico dos cursos; que esse olhar reflexivo do como fazer com os conteúdos a partir de agora é algo relevante e não apenas para a uma formação teórica e prática sólida, mas como aprendizagens que irão definitivamente contribuir para lhe tornar um bom docente de história para a Educação Básica.

Pimenta e Lima (2005), explicam que:

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 8).

Pimenta e Lima destaca três tipos de como o discente pode perceber o docente em sala de aula durante o estágio em seu texto; o recorte acima faz menção a um deles, partindo das explicações das autoras, o estudante estagiário precisa ter a consciência, enfim, de que não há um modelo perfeito de professor a ser seguido, mas ter a sensibilidade de compreender os aspectos fortes e possíveis da docência a serem colocados em prática no fazer docente ao longo da nossa trajetória profissional.

1.3. O Estágio Supervisionado I: observação

O Componente Curricular denominado de Estágio Supervisionado tem início no V período do curso de licenciatura em História, considerando que o estudante já dispõe de um arcabouço teórico acerca da sua formação específica (conteúdos históricos e pedagógicos). Todavia, o Estágio I detém suas orientações para o reconhecimento do campo de trabalho com fulcro na observação entre a interação do docente supervisor com seus estudantes em contexto de aprendizagem histórica, como também acerca de tudo que envolve o ambiente escolar, por sua vez, futuro local de trabalho dos estudantes estagiários. Dito de outra forma:

Nesse estágio tínhamos apenas a função de observadores, missão que aos poucos foi ganhando sentido, pois a ansiedade com a prática impossibilitava-nos de olharmos mais a fundo o convívio em sala de aula e poder passar a acompanhar as turmas. Isso nos fez perceber que a escola está em constante mudança e que a realidade não é a mesma de quando estudei anos atrás, há semelhanças, porém, também há muitas diferenças e poder lidar com estas circunstâncias antes da prática, nos preparou em parte com o que iríamos exercitar no futuro enquanto professores e professoras de história (SILVA, 2019, p. 5).³

No primeiro contato com a escola enquanto estagiária⁴, logo, futura docente de história, foi possível sentir e perceber uma tensão mista de inquietação e conforto. Tensão por que houve um pouco de ansiedade ao me deparar com o meu futuro local de trabalho (a sala de aula), sendo este um marco, um divisor de águas em decisões posteriores que eu viesse a tomar enquanto graduanda, porque é nesse momento de observação de aulas que se pode ampliar as perspectivas não apenas como estudante de graduação em História, mas, também, como futura docente

Naquele instante consegui fazer um primeiro levantamento, mesmo que parcial, de como me posicionar dentro da sala de aula enquanto docente. Entendo aquele instante como o início de identificação com a docência em uma perspectiva de autoconhecimento e momento de assumir o compromisso com a profissão.

Nesse mesmo momento, enquanto observadora, foi gerado a oportunidade de acompanhar o andamento de algumas aulas e assim tornou-se possível perceber a diversidade com qual o docente convive diariamente. Realidades bem distintas, principalmente porque já havia concluído o ensino básico há algum tempo, logo, afastada do ambiente escolar. Agora, estando em outra situação, na condição de preparo para assumir a profissão docente, considerando que essa experiência vivenciada no estágio nos prepara para possíveis transformações da sociedade a partir da escola, do ensino, da educação por assim entender.

Nesta perspectiva, Schmidt e Garcia (2005), refletem acerca

[...] da possibilidade de aproximar professores e alunos das formas como são produzidos os saberes, permitindo que eles se apropriam e/ou construam maneiras pelas quais esses saberes possam ser ensinados e aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do

³ Silva, Edjane Tavares da. **Memorial: Minha Formação Inicial.** FAL/ICHCA - História Licenciatura, (Memorial: Relatório de Estágio Supervisionado IV). Maceió, 2019, p. 5.

⁴ Cabe destacar que em algumas partes do texto, por se tratar de relatos pessoais da autora principal do manuscrito, será utilizada a primeira pessoa do singular.

século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 305).

Muito próximo das reflexões das autoras, o coordenador de estágio inicia a disciplina trabalhando textos que amplificam nosso entendimento teórico acerca do contexto educacional e, em particular, das experiências vivenciadas no âmbito das escolas local em que se darão os estágios supervisionados obrigatórios. Na sequência, somos encaminhados às escolas de nossa escolha, já que as redes regulares de ensino de Alagoas (SEDUC e SEMED/Maceió) estão credenciadas como local de estágio.

Tendo o aceite do estagiário pela escola e pelo docente supervisor *in loco*, inicia-se o estágio com o consenso e disponibilidade de ambas as partes, sabendo-se que ao estagiário não compete nesse momento à regência de aulas. O estagiário passa a ser um “espectador” de práticas e técnicas pedagógicas até então testadas por docente já experiente. É a oportunidade de observá-lo de perto com o objetivo de analisar e compreender suas ações enquanto profissional da educação, averiguar as condições de aprendizagem do ambiente escolar, sobretudo, o diálogo entre docente e estudantes; buscar compreender a maneira como o docente conduz a aula e como os estudantes costumam se comportar, no sentido de aceitar a aula, participar e/ou negar os conteúdos, assim como formas de avaliação preparadas pelo docente. Nesse sentido:

Entrar na sala como estagiária foi uma experiência gratificante, os alunos tiveram uma recepção igualmente acolhedora, menos nas provas, acredito que eles ficaram com receio de que de alguma forma lhe prejudicasse, ou melhor dizendo, os entregassem ao professor por estarem “pescando”, mas não era esse o objetivo e, sim, observar as atitudes de professor e alunos na sala de aula e como eles se estabelecem e se articulam (SILVA, 2019, p. 5).⁵

A partir da minha inserção na sala de aula como estagiária, dei-me conta da existência da diversidade dos sujeitos ali presentes com suas particularidades e que o docente precisaria enxergar suas especificidades para então preparar aulas no sentido de atender àquelas demandas. Porém, observou-se a dificuldade que o profissional da educação teria para atender os anseios daqueles estudantes, pois é notável as limitações dos docentes dado a formação precarizada de alguns, mas também pelas jornadas extensas de trabalho e, em alguns casos, trabalharem em mais de uma escola, com turmas numerosas de estudantes e com faixas etárias fora do fluxo idade/ano, ficando quase que impossível dar atenção a todos os estudantes.

⁵ Silva, Edjane Tavares da. **Memorial:** Minha Formação Inicial. UFAL/ICHCA - História Licenciatura, (Memorial: Relatório de Estágio Supervisionado IV). Maceió, 2019, p. 5.

Nos momentos de observação de aulas, notou-se que existem estudantes com excelente nível de participação nas aulas, que perguntam, respondem e desejam estar envolvidos em tudo na sala de aula e na escola. Mas também há estudantes que preferem ser como os estagiários e ficam só observando, outros quase nem falam, mas seus resultados em termos de aprendizagem são muito bons.

Há, ainda, outros que parecem estar na sala de aula só por obrigação. Como já observado, essa postura dos estudantes nos leva a afirmar a existência de particularidades para cada aluno em contexto de aprendizagem, cabendo ao docente notar esse estudante não como um ser submisso ou uma caixa vazia, mas como um sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, com suas próprias experiências e desejos que lhes são próprios, cabendo ao docente planejar atividades que busque aproximação com os anseios destes estudantes.

Vale destacar que durante a observação me deparei com um docente que em suas aulas se utilizou de uma abordagem construtivista, pois a cada momento se buscava uma participação ativa dos estudantes enriquecendo a interação entre seus participantes, permitindo assim maior colaboração no desenvolver da aula de todas as partes.

Por fim, ao concluir a observação das aulas foi preenchido um formulário contendo questões sobre o estágio e, em seguida, realizamos plenárias em que ocorreu a socialização das experiências dos estagiários nas escolas, momento este de ampliarmos nossos olhares acerca das redes de ensino e como os docentes têm enfrentados os desafios inerentes à docência.

Ao decorrer da experiência de observação, e tentando compreender a profissão do docente de história, buscamos propor no próximo capítulo uma reflexão em torno da ação coletiva realizada nos estágios obrigatórios II e III, sendo o primeiro voltado para a construção do projeto aula e o segundo a sua execução, destacando a importância do trabalho com projeto em equipe.

CAPITULO II - Estágios Supervisionados II e III: Um diálogo com o campo de trabalho

“A História é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades”

(KEITH JENKINS, 2017, p. 42).

2.1. O Projeto Aula no Estágio Supervisionado II: desafios e perspectivas

O texto busca refletir aspectos que nos possibilita construir a nossa identidade enquanto sujeitos, mas que trazem em suas experiências individualidades que lhes são próprias, ao perceber que parte da nossa construção pessoal está estritamente relacionada ao nosso meio social. Nossa história, portanto, é formulada com base em nossas experiências individuais e/ou coletivas e, segundo, Prost (2017, p. 14), “A História é referência obrigatória, o horizonte incontornável de toda reflexão”. Portanto, observamos o projeto aula (instrumento pedagógico de ensino, mas, também de aprendizagem) realizado durante o estágio II como parte deste processo formativo.

Todos os estágios no âmbito do curso geram expectativas, não sendo diferente no estágio II, pois, enquanto estudantes de licenciatura imaginávamos que haveria o contato direto com os estudantes, ministrando aula após a observação; mas, a regência ocorreria em outro momento. Durante o estágio II, deparamo-nos com a orientação do projeto aula, tendo em mente que este seria base para o próximo estágio, o III, conseqüentemente.

Mas porque o projeto aula? Nós, graduandos, vamos entender como funciona a ideia dessa metodologia de trabalho, conhecida como “projeto aula”, estando no sexto período do curso de graduação em história. Por enquanto, é importante saber que o projeto em questão foi realizado em equipe, sendo esse assunto, ainda neste trabalho, abordado mais adiante, em outro subtópico. Nesse momento, buscaremos apresentar algumas interfaces do projeto aula e, na seqüência, enfatizar um pouco mais sobre a sua implementação.

A ideia de projeto é inerente ao ser humano e trata de pensar em algo desejável que ainda não ocorreu. As pessoas costumam se referir aos seus projetos de vida ou das instituições que pertencem. A gênese do termo projeto tem sua origem no latim *projectus*, que significa jato lançado para frente (ALMEIDA, 2001, p. 48).

O trecho aqui mencionado revela que quando se propõe um projeto antes da sua execução, imagina-se como gostaria de realizá-lo, porém só se torna possível desenvolver o projeto quando o mesmo deixa de ser apenas uma vontade do idealizador e está passa para o

campo do planejamento. Para tanto, na consecução do mesmo, exige-se tempo, dedicação e estudos para poder ver as formas de colocá-lo para frente, pondo-o em prática. Nesse caso, o projeto visa algo para um futuro não muito distante. A título de exemplo, temos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, segundo a SEDUC/AL,⁶ que tem como objetivo esquematizar o currículo da unidade educacional por um determinado tempo e, para ser elaborado, faz-se necessária a colaboração dos profissionais que fazem parte da equipe escolar.

Assim, o PPP de uma instituição de ensino adquire relevante significado a partir do momento que a escola assume a responsabilidade de o conceber, desenvolver e avaliar, de forma coletiva, ou seja, com a participação de todos que nela atuam, suas práticas, levando-se em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle.

Diante do exposto, no que tange ao Projeto Político Pedagógico das escolas em que estive nos momentos do Estágio Supervisionado, quando solicitados, sempre houve negativas, seguidas de muitos obstáculos e outras justificadas⁷. Sendo assim, não consegui o acesso a este documento. A meu ver, há certa intencionalidade das escolas em evitar o acesso de outras pessoas externas ao referido documento.

Feita esta digressão, pontuamos que os referenciais teóricos indicam que trabalhar com projeto aula e/ou temático significa adquirir conhecimentos em vista de uma construção crítica, inovadora, conduzindo os discentes para uma visão ampla de um determinado tema/objeto, buscando expandir o seu entendimento acerca da sociedade e seus comportamentos, colocando-o como sujeito político com opinião própria, desvelando que suas percepções de mundo e/ou das coisas podem interferir ou influenciar direto e/ou indiretamente os outros. Demo (2002, p. 7), indica que,

[...] à pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim. A marca política não aparece na presença inevitável da ideologia, mas, sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação,

⁶ O Projeto Político Pedagógico. Documento que indica as ações de formação continuada que a escola disponibiliza aos docentes e demais profissionais. As ações de formação continuada deverão ser desenvolvidas em período previamente planejado e devem estar em consonância com a política de formação da SEDUC e com a legislação educacional vigente. Acesso: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PPP-SEDUC-PDF-1.pdf>. P.22

⁷ Apesar de sabermos que se trata de documento público, ocasionalmente quando feita a solicitação aos gestores, tivemos como resposta que o PPP se encontrava em processo de revisão, sendo refeito, e por isso não era possível acessá-lo.

para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele (DEMO, 2002, p. 7).

Em face disso, é importante termos em mente que todo Historiador (a) tem a convicção de que a pesquisa é parte fundamental do ofício, porém, como professores, precisamos criar na sala de aula, seja no ensino básico ou superior, o hábito da pesquisa histórica como instrumento de desenvolvimento sob a ótica de aprofundamento de um determinado campo de conhecimento. Fugir da tradição do conhecido puramente pronto, buscar novas informações, sermos capazes de estimular a criação de novas ideias, novos métodos e questionamentos são elementos que aprendemos a conhecer na prática a partir do uso de metodologias de ensino, como projetos temáticos e/ou aula, por exemplo.

Porém, existem algumas problemáticas que precisam ser destacadas neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O professor supervisor tem recursos de formação e materiais para subsidiar o estagiário? Disponibilidade e incentivo, dentre outros fatores, que possam contribuir para viabilizar o trabalho com projetos em sala de aula? Então, levando em consideração essas questões, precisamos indagar: até que ponto pode-se deduzir o que é necessário ser usado pelo professor como instrumento didático para uma melhor aprendizagem dos estudantes? A despeito destas e de outras indagações, Nóvoa (2009, p. 21-22), observa:

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

[...]

As perguntas sucedem-se. Será que, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pré-parado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir as intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos (NÓVOA, 2009, p. 21-22).

Muitos são os artigos ou trabalhos, como este acima descrito, que parecem ter a intenção de descrever a forma ideal de ensino para os professores e estudantes ensinarem e aprenderem, contudo, a realidade é bem diferente, afinal, no dia a dia as escolhas feitas nem sempre condizem com o que almejam. Assim, realizar um projeto temático exige um movimento e, dependendo da situação didática a ser trabalhada, essa movimentação terá que

ser extensa e fora do ambiente escolar, complicando ainda mais a sua realização. Desse modo, inferimos a existência de professores que gostariam de trabalhar com projetos, mas, infelizmente, não há meios disponíveis para tanto, causando, assim, certa frustração por ficar impossibilitado de promover novas atividades de ensino em sala de aula.

Dessa maneira, as condições ideais de ensino e de aprendizagem nem sempre condizem com o real, compreendendo-se que nem sempre questões pedagógicas dependem exclusivamente do docente, pois, sabe-se que para ocorrer a transformação na formação dos estudantes, existe uma gama de corresponsáveis no âmbito das escolas e fora delas.

Ao aceitar o desafio de trabalhar com projetos, escolas, educadores, alunos, funcionários, pais e comunidade, engajam-se em um movimento complexo, carregado de conflitos, ambiguidade e inquietações, no qual o aprender e a razão, o individual e o grupal, o local e o global, podem unir-se ao prazer, a imaginação, a utopia, ao sonho, às artes e a tecnologia (ALMEIDA, 2001, p. 58).

A autora pondera que, para se realizar um projeto, é possível fazer uso de algumas ferramentas, com a finalidade de ser capaz de atender melhor os objetivos necessários à aprendizagem. Pensando assim, a título de exemplo, a tecnologia possibilita o acesso quase que imediato a muitas informações, porém, nem sempre essa informação é segura, levando-nos a muitos procedimentos de checagem da veracidade dos conteúdos a serem trabalhados.

As tecnologias de informações e comunicações são utilizadas e, principalmente, para promover a criação de ambientes de aprendizagem que privilegiam a construção de redes de conhecimento e comunicação, cuja tecitura é favorecida pelo desenvolvimento de projetos voltados para compreender e resolver problemas (ALMEIDA, 20021, p. 47).

Para tanto, considerando o fato de que vivemos em uma pandemia, desde o ano de 2020, pelo Covid-19, é notório enfatizar o quanto o uso das tecnologias da informação nos proporcionaram a continuidade dos estudos ambientados em plataformas digitais, todavia, esse estudo veio carregado de limitações tanto para a sua construção, como para a sua implementação nas escolas.

Deve-se pontuar que por falta de recursos didáticos e prática pedagógica dos estagiários e professores, muitos estudantes não participaram efetivamente das aulas de regência tendo o projeto como meio, sem contar que os pais, professores e alunos precisaram

se readaptar à nova situação de ensino⁸. Assim, ressaltamos que a intenção não é apresentar a inviabilidade do trabalho com projetos, mas que para realiza-los existem algumas dificuldades que precisam ser considerados por todos da comunidade escolar.

Com desejo muito próprio de esquematizar algumas linhas para a construção e execução de projeto temático, inicialmente, tem que haver um desejo, uma curiosidade acerca de se trabalhar com algum tema de forma diferente daquelas que já se conhece. Depois de se estudar as possibilidades de elaboração e implantação do projeto, em seguida se constrói as estratégias e materiais didáticos necessários.

Nesse interim, no estágio II, foi lançando como atividade avaliativa a realização de um projeto aula que deveria conter tema, objetivos, metodologias e instrumentos avaliativos. Assim, a turma de estágio foi dividida em equipes. Na sequência, como programado pela disciplina de estágio II, escolheu-se um tema igual e/ou diferentes daqueles que fazem parte da Matriz Curricular do currículo da Educação Básica, considerando dentre outras questões, o público alvo. Escolhido o tema e turma para implementação do projeto aula, passou-se a construção das metodologias de ensino que pudessem facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

A intenção do projeto era construir o conhecimento sobre o tema com os alunos de forma dinâmica, utilizando-se de uma variedade metodológicas ligadas à época interagindo com o nosso contexto: usando imagens, músicas, manchetes de jornais, propagandas, construções de cartazes, apresentação oral, representação cênica e estímulo a pesquisa (SILVA, 2019, p. 4).

Considerando o trecho aqui descrito, no caso do projeto aula, o mais importante é mobilizar os recursos, adequando-os à realidade da escola. Porém essa preocupação acabou sendo projetada para o momento do estágio III. No âmbito daqueles estágios, pareceu-se que estava se dando muita ênfase à utilização de projetos no processo de regência de aulas. Notadamente, seria interessante questionar: será que o projeto temático é capaz de fazer tanta diferença na aprendizagem dos alunos?

Ao se indicar projetos temáticos nas aulas de história, a intenção não era a busca de uma supervalorização do tema em detrimento de outros assuntos eventualmente trabalhados nas aulas. O objetivo maior do estágio supervisionado era atribuir autonomia aos futuros professores de história, colocando-os diante dos desafios de produzir e ministrar aulas, bem

⁸ É importante sinalizar que outros estagiários implantaram a metodologia de aula utilizando-se de projetos temáticos em ambiente de aulas presenciais, o que não foi recomendado nos ambientes digitais uma vez que poucos estudantes tinham acesso as tecnologias e até mesmo habilidades para o seu uso.

como levando-os a vivenciarem as mais diversas situações de aprendizagem dentro e fora da escola.

Associado ao Estágio Supervisionado II, vivenciamos a disciplina de Pesquisa Educacional, quando fizemos a leitura e debates de variados textos que pavimentou a nossa formação didática, aumentando perspectivas ao pensarmos no trabalho com o projeto aula. Naquele momento, atribuiu-se à pesquisa escolar uma relevância significativa, especialmente para a nossa formação acadêmica enquanto futuros professores de História. Assim, ao elaborarmos o projeto aula, o nosso foco foi construir situações de aprendizagem em que os estudantes buscassem se interessar pelo conteúdo apresentado, naquele caso; ditadura civil-militar, um tema clássico que, via de regra, trabalha-se em alguns anos da Educação Básica.

Durante o Estágio Supervisionado II, o desafio foi à produção de um projeto-aula desenvolvido em equipe levando em consideração todas as leituras e debates em sala de aula no decorrer da disciplina. Desta maneira, a proposta era a construção de um projeto-aula com ações pedagógicas práticas para serem desenvolvidas junto à disciplina de História na Educação Básica, neste delimitou-se tema, justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos, assim como a projeção de um cronograma de atividade (CARVALHO, 2022, p. 25-26).

A partir do trecho aqui citado, pode-se confirmar enquanto discente que o projeto aula permitiu a construção de um norte em relação às aulas de regências que seriam ministradas no Estágio Seguinte, mostrando novamente a importância de um planejamento e suas infinitas possibilidades metodológicas, levando-nos a um melhor preparo para as aulas “práticas”.

2.2. Desdobramentos do trabalho com projeto em equipe

Realizar uma atividade individualmente requer dedicação e cobrança própria para a sua realização. Usando como exemplo a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, é preciso que o discente pare para pensar em um tema, busque fontes e referências bibliográficas que dialoguem com a temática escolhida para iniciar a escrita do mesmo. O sucesso do trabalho dependerá muito da pessoa que está sendo desafiada, porque mesmo com as indicações do orientador, o trabalho só será concluindo se houver esforço individual do próprio aluno. No trabalho em equipe essa questão acaba sendo bem diferente, pois o trabalho não pertence a uma única pessoa, mas a uma equipe, a um grupo de pessoas que se articulam entre si para alcançar uma meta estabelecida por um orientador, no caso, o responsável pelo Estágio naquele momento.

Para tanto, sabendo-se do desafio, o consenso entre os membros de equipe seria de suma importância na construção e execução do trabalho. Imaginemos que estamos na sala de aula enquanto docentes de história e dividimos a turma em grupos para realização de uma atividade relacionada a patrimônios históricos da cidade de Maceió, quando os estudantes tivessem que visitá-los e cataloga-los narrando um pouco de sua historicidade apresentando a turma posteriormente. Naquele caso os estudantes provavelmente iriam discutir a forma mais adequada para a sua produção. Para tanto, cada estudante daria suas ideias, formando uma estratégia de explanação do que vivenciou e outros provavelmente teriam maior facilidade na explanação do que outros.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho em conjunto possibilita diferentes visões, podendo enriquecer ainda mais o conteúdo e ampliando as possibilidades. O estágio supervisionado II tem criado uma atmosfera entre os graduandos de trabalho em equipe, pois naquele momento lança-se a proposta de trabalho em equipe no sentido de realizar um projeto aula.

O segundo estágio supervisionado pelo professor Antônio não nos conduziu a escola de ensino básico, mas nos desafiou como alunos universitários, sendo assim passou um trabalho em equipe com o objetivo de nós avaliarmos como alunos e futuros professores, nossos desejos sobre a prática docente (SILVA, 2019, p. 6).

Percebemos que o trabalho em equipe exige diálogo e discussão aberta às críticas para poder se desenvolver, carecendo, enfim, da participação ativa de todos os integrantes para não haver sobrepeso em uma parte da equipe. Quando se trabalha em equipe, o mais precioso é saber escutar a opinião do outro e respeitar a diversidade de ideias, buscando evitar desentendimentos, mesmo havendo discordância na forma de condução da proposta, necessitando desenvolver habilidade para compreender as intenções de seus membros, valorizando seu esforço em uma ação didática coletiva.

Quando houver a discordância e impasse na preparação, é importante ter alternativas para negociar os mais variados pontos de vistas, sejam estes favoráveis a maioria ou contrário as de outros membros. Esse exercício de aprendizagem constrói possibilidades de interação com outras ideias, melhora o trabalho em si e fortalece a participação de todos os envolvidos de forma dinâmica e interativa.

Mesmo no percurso do curso da graduação, observamos nos trabalhos em grupo que sempre um membro assume mais responsabilidades que alguns outros membros da equipe na

realização do trabalho, porém, quanto mais os membros se dedicarem mutuamente, melhor será o resultado do trabalho, pois haverá menos sobrecarga para alguns integrantes.

[...] a valorização do trabalho em equipe, apesar de seus riscos notórios. O mais comum é a improdutividade, marcada pela dificuldade de organizar o trabalho e de conseguir a colaboração máxima de todos. Com regra, sobram as tarefas principais para algum ou alguns heróis, enquanto a maioria faz de conta (DEMO, 2009, p. 19).

O exemplo dado no excerto do autor revela as dificuldades e as improdutividade do trabalho em equipe. Usando o exemplo citado a cima; as partes do trabalho foram divididas em duplas, uma com a responsabilidade de fazer as visitas aos locais de memórias e tirar fotos; a outra ficou com o trabalho escrito e, pôr fim, a terceira dupla ficou com a apresentação do trabalho. Notadamente, cada dupla ficou com sua devida responsabilidade, contudo, ambas precisariam estudar todas as partes para obterem êxito no trabalho.

Defendemos, por fim, que no trabalho em equipe todos os membros precisam estar envolvidos, mesmo que uns tenham facilidade e habilidade com algumas questões do projeto em detrimento de outros, sendo relevante que todos tenham o conhecimento do trabalho como um todo, pois, diante de algum contratempo, todos os membros estarão aptos a assumir qualquer responsabilidade sem prejuízo aos objetivos delineados no projeto. O trabalho em equipe exige muita sensibilidade para compreender e respeitar as diferentes opiniões e, essencialmente, buscar caminhos para o protagonismo de todos os estagiários no decorrer da execução da proposta. Dessa maneira, Pedro Demo (2009) assinala que:

É um grande desafio construir um estilo de trabalho em equipe realmente produtivo. Por uma questão tipicamente educativa, deve-se preferir o trabalho solidário, ao competitivo. A competência coletiva, entretanto, supõe a individual, pois não se trata de somar a superfície, mas a capacidade de construção (DEMO, 2009, p. 17).

Segundo o autor, a interação de pensamentos, ideias, conhecimentos e experiências diferentes é o que torna o trabalho em equipe uma oportunidade de trocas de conhecimentos que enriquecem qualquer trabalho quando feito com seriedade e respeito mútuo entre os participantes. O trabalho em equipe significa estar juntos em busca de um objetivo em comum. Portanto, existe um processo colaborativo entre seus membros que demanda conhecimentos adquiridos previamente em processos formativos em suas trajetórias individuais, tornando-se o trabalho em equipe uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Não obstante, em sociedade vivemos em coletividade e precisamos aprender constantemente uns com os outros. Por esta e outras razões, mesmo sem percebemos estaremos

sempre em interação, pois desde o início somos colocados em convívio com uma diversidade imensa de pessoas com pensamentos distintos e formas de comportamentos diferentes, ideologias diferentes e processos de vidas diferentes. Assim, essa experiência do trabalho em equipe nos permite entender melhor os anseios do outro, levando-nos ao esforço de respeitarmos o trabalho em equipe ao passo que seremos conduzidos a deixarmos de lado nossos preconceitos e hostilidades enquanto profissionais, mas também enquanto seres humanos que somos.

Assim, Almeida (2001), observa:

O homem não tem existência solitária; é um ser de relações, que se manifestam nas atividades humanas, sendo a atividade entendida como a criação e produção de objetos (mentais e artefatos) junto com outros seres, o que envolve operações mentais e concretas, pelas quais cada pessoa vai se constituindo como sujeito (ALMEIDA, 2001, p. 49).

Partindo do trecho acima, observa-se que o trabalho em equipe se faz por intermédio dialógico; a comunicação entre seus membros fará com que a execução das atividades previamente planejadas sejam realizadas de maneira eficaz e possível, fazendo com que estas fiquem mais claras diante de todo o percurso a ser trilhado, sem grandes desentendimentos e desmotivação dos sujeitos, pois todos estarão cientes de toda operação que se desdobrará na efetivação do trabalho de forma objetiva e coerente com o que havia sido planejado.

Sob essas perspectivas, não podemos ser negligentes em achar que possuindo características positivas para o trabalho em equipe, estamos isentos de dificuldades e equívocos, mas é isso que faz do trabalho em equipe algo produtivo, visto que estamos aprendendo de forma direta com nossos pares, participantes do processo formador e formativo, podendo colocar à prova nossas próprias capacidades enquanto futuros docentes de história.

Nesse aspecto, acredito que um dos maiores desafios no trabalho em equipe envolvendo estagiários e/ou docentes pode estar relacionado à colaboração com estudantes seja no curso de formação de docentes, portanto universitários e/ou com os estudantes da Educação Básica. Schmidt e Garcia (2005) observam que o momento da aula é momento de compartilhamento de experiências individuais e/ou coletivas, de relação dos sujeitos com diferentes saberes envolvidos na produção dos saberes escolar e/ou universitários, portanto, científicos.

2.3. O Estágio III: primeiro momento em regência de aulas

A princípio, a professora supervisora trabalhou alguns textos com a turma de estagiários, que havia sido reduzida por conta da participação dos graduandos no Programa de Residência Pedagógica – PRP do MEC/Capes/UFAL. Ao término das discussões teóricas, começamos a nos prepararmos para o momento de regência de aulas, dada a organização da disciplina de Estágio supervisionado III. Esse instante de testagem de nossas habilidades docentes também foi realizado em equipe. Segundo Carvalho (2022):

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que integra a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de melhorar a formação prática nos cursos de licenciatura do país proporcionando maior imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, tendo como foco os estudantes dos cursos de licenciatura a partir do 5º período, correspondente a segunda metade do curso, momento em que obrigatoriamente se dá a inserção dos graduandos de licenciaturas nos Estágios Curriculares Obrigatórios, conforme Proposta de Diretrizes Curriculares Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (CARVALHO, 2022, p. 29).

Assim, depois das orientações da professora supervisora de estágio, chegou o momento de colocarmos o projeto aula em prática (aquele projeto desenvolvido no Estágio Supervisionado II). Naquela ocasião, a primeira preocupação era certificar-se da composição da equipe de estagiário e, em seguida, conseguir buscar uma escola na qual o docente de história tivesse aderência ao projeto e aceitasse implementar. Caso a sua resposta fosse positiva, a partir de então se buscava a tão almejada troca de experiências e aprendizagem dialógica.

Infelizmente no início fiquei perdida pelo fato dos meus colegas que realizaram o projeto comigo estarem todos na residência pedagógica sendo assim me vi sozinha para executar um projeto que deveria ser em equipe, todavia a solução encontrada pela professora Lídia foi a minha inserção em outro projeto com outra equipe que também tinha ausência de membros pelos mesmos motivos (SILVA, 2019, p. 6).

Realmente, pode-se perceber que nos fazeres da sala de aula diariamente ocorrem imprevistos envolvendo membros da equipe e nem todos conseguem chegar juntos até o final do projeto. Tal situação não foi diferente com a nossa equipe, pois durante o estágio supervisionado III, devido pontuais circunstâncias, acabei sendo remanejada para outra equipe, especialmente pela minha dificuldade de disponibilidade de horário para realização das ações no turno diurno, notadamente a regência foi feita no período noturno, com estudantes

matriculados em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA,⁹ sendo necessário aos estagiários faltarem aulas de outras disciplinas para fazer o estágio nas escolas, mas isso contou com a compreensão de alguns professores do curso.

Depois dessa etapa, estando o docente supervisor na escola confirmado, era o momento de o estagiário entrar em cena. Foi o momento de contato direto com os estudantes na condição de “docente”, pois o planejamento da aula, assim como a sua condução foi de responsabilidade do graduando. Apesar de todas estas etapas de planejamento, deve-se observar que nem sempre a presença do estagiário na sala de aula é confortável para o docente e para a escola, isso porque ambos estão sob o julgamento de alguém que está ali de passagem, exclusivamente para coletar informações para posterior análise. Evitando confrontos e dentro dos princípios éticos, cabe aos estagiários zelar pela construção de elos de colaboração entre universidade e escolas de ensino básico, propiciando, assim, um ambiente de estabilidade para ambos. Pimenta e Lima (2005, p.10) expõem que:

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre universidades e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretárias de educação obrigarem suas escolas a receberem os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 10).

Buscando compreender as informações trazidas pelas autoras, nota-se que a ambientação do projeto aula no estágio supervisionado III configura oportunidade troca de aprendizagem entre estagiário, docente regente e os estudantes da escola, assegurando as autoras que. Por isso, é importante desenvolver nos estudantes, futuros docentes, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 21).

Utilizando as reflexões das autoras, entendo que, como futura docente, também mostrarei minhas dificuldades e facilidades ao buscar diálogos com os estudantes em situação de aprendizagem, sinalizando o que precisa ser melhorado, estudado e reavaliado. Pois, cada docente tem formas próprias de conduzir o processo de aprendizagem pautados em

⁹ Segundo a seção V da LDB no Art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. Ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018, p. 29.

metodologias de ensino já testadas e até mesmo referenciadas, sendo alguns aceitas e usadas e outras não.

Essa ação didática orientada pelo supervisor de estágio curricular obrigatório partiu da premissa de assegurar ao graduando oportunidade de construir caminhos metodológicos apropriados e com segurança para assumir responsabilidades em sala de aula frente aos estudantes.

A escola, o docente (a), os estudantes (as) e os estagiários (as) têm seus limites e indisponibilidade de recursos, sendo assim, há momentos em que o projeto terá que ser reelaborado, adaptando-se à realidade do ambiente escolar como um todo, buscando, ainda, atender aos interesses dos estudantes, principalmente na forma de apresentar os conteúdos no sentido de assegurar a sua compreensão. Dessa maneira, Nóvoa (2009), chama a atenção para:

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partido deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa (NÓVOA, 2009, p. 34).

Nesse sentido, tomando essas reflexões do autor, percebemos que a aula prática é indiscutivelmente a oportunidade em que o estagiário possa usar algumas teorias apreendidas na universidade com os estudantes, pois, mesmo não sendo diretamente parte do conteúdo planejado para aquele público, o mesmo poderá utilizar muitos dos discursos como comparativo para melhorar a sua explicação. Entendo, ainda, que todo o conteúdo ofertado, quando bem aprendido, pode fazer sentido, como, por exemplo, falar da Segunda Guerra Mundial e relacioná-la com outras disputas políticas, econômicas e religiosas ao longo da história.¹⁰

Por fim, o Estágio Supervisionado III se tornou um momento em que nos proporcionou, enquanto estudante de graduação, a oportunidade de uma experiência direta com os estudantes do ensino básico, com o fazer docente no cotidiano da sala de aula. Foi a oportunidade de sentirmos o que era ser um docente, de estar à frente de uma turma de estudantes ministrando aulas de história. De lidar, por fim, com as interfaces do ambiente escolar e das salas.

¹⁰ Falar de Segunda Guerra Mundial abarcaria muitos aspectos, dentre e estes, o preconceito racial para com os povos judeus, que foram massacrados quase que em sua totalidade, assim como uma comparação com preconceito existente no Brasil contra a população negra do período colonial até os dias atuais e tantos outros preconceitos existentes na humanidade.

Acerca disso, Pimenta e Lima (2005, p. 9) atestam que o Estágio se configura no “primeiro contato com a docência na prática com os alunos, aumentando a certeza pela profissão bela de ser professor, conhecendo um pouco da história de alguns alunos que buscam por uma vida profissional melhor, em alguns casos bem difíceis; superação esse é o nome”.

No próximo capítulo, será abordado uma análise inerente ao estágio supervisionado IV, quando buscamos fazer referência ao domínio do conteúdo, ao plano de aula, à pesquisa pelo uso de diferentes metodologias na História, à aula piloto realizada para os colegas da graduação e à construção do memorial, instrumento de avaliação no estágio IV.

CAPITULO III – Estágio Supervisionado Obrigatório IV: diálogo entre discente e docente no processo de desenvolvimento e aprendizagem

*A incompreensão do presente nasce fatalmente
da ignorância do passado
(MARC BLOCH, 2001, p. 65)*

3.1. Refletindo acerca do domínio do conteúdo por parte daquele que ensina

O conhecimento do conteúdo é adquirido por meio de muitas leituras que sem elas não se teria como ministrar aulas minimamente estruturadas, muito menos ser docente, considerando que, quem ensina, ensina alguma coisa, como assinala Caimi (2015). Sendo assim, o conteúdo e/ou a teoria é justamente o ingrediente principal que permite ao professor dar andamento no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes acerca da disciplina específica, no nosso caso, História.

Quando alguém se especializa em uma determinada área do conhecimento, esta pessoa se prepara especificamente naquele campo de ensino e se apropria de outros elementos daquele campo. Portanto, não ter uma formação específica acerca do objeto que se propõe a ensinar, seria então negligenciar a formação dos sujeitos pelo fato que quem ministra o conteúdo não detém a formação mínima, o que implica em uma má formação e/ou má qualificação daqueles que passam pela escola e/ou pela universidade.

Nesse aspecto, ao se tratar de apresentar e problematizar os conteúdos da área específica do conhecimento, o professor ligeiramente é posto à prova durante as aulas que ministra. Às vezes, questionado pelos estudantes, pelos próprios colegas de trabalho e pela sociedade, pois uma de suas funções é a de ensinar, portanto, não faz sentido um docente não saber sobre o assunto que irá abordar na sala de aula! Nesse interim, dominar o conteúdo a ser ministrado em sala de aula fará com que o docente esteja apto ao conduzir os conteúdos de forma adequada, tornando-se um facilitador do processo de aprendizagem dos estudantes, ampliando possibilidades de aprendizagens no sentido de fazer os estudantes entenderem aqueles conteúdos, por ser de fato um conhecedor do assunto. Assim, esse mediador de conhecimentos tende a solucionar dúvidas e conflitos entre os estudantes; no sentido de propiciar a construção de um espaço de desenvolvimento e aprendizagem para ambos.

Assim, Dias e França (2020) observam que:

O professor de História tem um papel importante dentro do ambiente formal, ele precisa entender a parte teórica e prática e com isso ir se adequando para transmitir conhecimento. Antes de mais nada ele precisa entender de história e dos processos de identidades, pois esse processo de aprendizagem faz parte da formação da consciência histórica dos alunos, e também não se deve ignorar o conhecimento adquirido antes da escola. Então a didática ajuda a responder questionamentos do presente e visa a qualidade na formação do professor, para cada vez mais ter melhoria no ensino de história (DIAS; FRANÇA, 2020, p. 10).

Desse modo, considerando o trecho supracitado, o docente, quando não conhece o que vai ensinar, facilmente pode cair em erros e dúvidas, dado aos equívocos quanto ao processo de ensinar qualquer conteúdo que venha a ser conferido a ele. Trata-se da construção indevida da apresentação de um tema de aula, criando-se, enfim, um espaço de informações relapsas, causando prejuízos na aprendizagem dos estudantes, que poderão ou não recuperar em tempos adiante, colocando, em dúvida a sua atuação enquanto docente.

Nesse sentido, sabe-se que os cursos de graduação em licenciatura têm como finalidade preparar seus discentes para a docência, ofertando-lhe um arcabouço teórico e metodológico básico para o exercício da profissão, conhecimentos esses com muitas limitações, considerando, assim, a abrangente de todo os conteúdos a serem aprendidos e outros para serem trabalhados. Por esta razão, o docente no seu fazer docente, precisa sempre estar lançando mão de novas informações, novos conteúdos e metodologias no sentido de continuar produzindo e instigando a criação de novas ideias.

Ao pensar na minha experiência enquanto discente, posso afirmar que aprendi muito durante o meu curso de graduação, porém, ainda assim, minha dedicação e entrega aos estudos foi precária diante da vastidão de assuntos ligados à área de conhecimento. Contudo, apesar das minhas limitações, acredito que continuarei a buscar mais conhecimentos, aperfeiçoando-se para a docência, afinal, levo da universidade conhecimentos básicos para a docência e que outros caminhos serão trilhados a partir do exercício da profissão.

Nos momentos em que se deram os estágios pude perceber a necessidade que o docente tem em adquirir saberes ao longo de sua formação inicial, mas também percebi que para ser docente é preciso continuar estudando, buscando ser humilde, reconhecendo lacunas na formação e que estas precisam ser sanadas para uma melhor atuação. É importante observar que, às vezes, não basta ter o domínio de um arcabouço teórico consistente do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, é necessário muitos outros saberes para torna-lo compreensível. Zabala (1998, p. 2007), observa que “o que define aprendizagem não é o conhecimento que se

tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para prática”. Nesse sentido, em experiências formativas pude observar que alguns docentes mostram ciência sobre vários aspectos dos conteúdos a serem ministrados, mas, infelizmente, na hora de apresentá-los e problematizá-los, acabam não sendo compreendido e nem recebendo o retorno esperado.

Sabe-se da responsabilidade social, política, cultural que se coloca para os docentes, mais ainda para os de história, pois se trata de muitas experiências humanas narradas de muitas formas, precisando trilhar caminhos minimamente seguros para não cometer equívocos de interpretação dos fatos e de suas constituições enquanto informação histórica em seu tempo e/ou em outros tempos. É preciso deixar margem de interpretação de que fatos históricos não são apenas fatos, mas acontecimentos pertinentes à compreensão da sua e de outras realidades, seja no passado próximo e/ou distante da sua atualidade. Não basta apenas passar informações com o intuito de fazer o estudante passar em uma prova, utilizando do sistema de memorização de curto prazo, mas estabelecer entendimento para que o estudante possa fazer uso das informações recebidas quando necessário.

Nessa seara, Zabala (1998) assinala:

Quando consideramos que um aluno tem que conhecer um fato, o nome da capital da Itália, a descrição de um acontecimento ou a relação das obras importantes de Emília Pardo Bazan, o que pretendemos é que saiba nos dizer com máxima fidelidade o nome da capital, o acontecimento ou os títulos das obras. É evidente que queremos que este conhecimento seja significativo, que não seja uma simples verbalização mecânica e, portanto, que a enumeração dos fatos não implique um desconhecimento dos conceitos associados a cada um deles. Queremos que Roma seja muito mais do que um nome, que o aluno entenda o que quer dizer ser a capital de um país, neste caso a Itália, e que tenha uma representação geográfica onde possa situá-la. [...] Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam (ZABALA, 1998, p. 202).

No que diz respeito aos conteúdos historiográficos, não faria sentido falar da Grécia Antiga sem enfatizar sua contribuição influenciadora na atualidade ocidental, tanto na filosofia quanto na política e na cultural; tratar do feudalismo como um simples sistema medieval, sem mostrar as faces de dominação e subordinação dada neste período; discutir a modernidade como um momento de desligamento da igreja e um retorno ao homem, sem refletir os aspectos que levaram esses homens a essa ruptura; ou, ainda, pensar na Revolução Francesa como uma queda da monarquia na pessoa de Luiz XVI sem pensar neste momento como início de um movimento

social em busca da liberdade econômica e política que influenciaram outros povos, assim como o Brasil. Logo, não basta falar do fato, sem explicar os porquês por trás de cada um deles e realizar uma análise fundamentada entre passado e presente.

O conhecimento histórico é complexo e ilimitado, tudo é história quando o historiador analisa e escreve, baseado em fontes e fatos que se interligam, ação legitimadora de seu ofício diante das questões por ele levantadas. Assim, Prost (2017, p.75) explica que “não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso, na construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva” e essa questão tem que ser considerada em todas as aulas de história.

Logo, não dá para pensar em adquirir conhecimentos sem questionar a veracidade dos mesmos, suas razões e sua função social. Por outro lado, enquanto docentes, como gostaríamos que os estudantes considerassem as informações históricas que costumamos trabalhar em contexto de salas de aula? Como sujeitos críticos ou subordinados? Não é uma missão fácil dominar os conteúdos e suas infinitas relações. Todavia, é importante ter em mente que conhecimento é construído um passo de cada vez, tanto por parte dos docentes como por parte dos estudantes.

Enquanto discentes, passamos alguns anos de nossas vidas nos dedicando a uma área específica do conhecimento para quando nos tornarmos docentes termos que dar continuidade ao aprendizado e sua difusão entre os estudantes. Esse exercício não deve ser tratado como uma tarefa enfadonha, mas como possibilidade de formação de seus estudante, que no ensino básico estarão envolvidos com várias disciplinas interligadas e alguns carregam consigo dificuldades em assimilar tantas informações distintas, algumas delas sem sentido para o que ele vive, nesse aspecto, emerge a necessidade da presença do docente facilitador.¹¹ Assim, a abordagem do conteúdo precisa ser acessível e compreensiva por parte daquele que aprende, permitindo ao estudante fazer correlações interdisciplinares quando possível.

Para tornar uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em classe, a princípio, o docente precisar ter certo domínio dos conteúdos que está ensinando, assim como dos procedimentos metodológicos e didáticos para uma razoável aprendizagem. Dias e França (2020) observam que a

¹¹ Quando me refiro ao professor facilitador não significa pontuar que ele dará ao aluno tudo pronto e acabado, mas que ele irá ajudar o aluno sobre todos os aspectos possíveis a buscar e compreender os conteúdos e caminhos a serem seguidos.

[...] formação de uma consciência histórica se dá por um processo contínuo de aprendizagem e, o ensino regular, é um dos principais fatores para tal desenvolvimento. A aprendizagem se traduz como algo em movimento contínuo, em outras palavras, configura-se com o sujeito, que sempre está aprendendo algo ou deduzindo, assim, tudo é um constante processo para se aprender cada vez mais (DIAS; FRANÇA. 2020, p. 210).

De acordo com os autores, o sujeito está continuamente aprendendo. No que se refere ao docente de História, ele pode aprender uma nova teoria, na prática com seus estudantes e com seus colegas. O conhecimento adquirido se encontra em movimento constante, pois é nele que se sustenta sua formação e a realizações de suas aulas.

3.2. Plano de aula: planejar é preciso

Na vida, estamos sempre planejando algo, seja com a família, carreira profissional e elementos pessoais. Na área da educação não é diferente, tanto para os profissionais formadores quanto para os estudantes. Considerando, inclusive, situações simples cotidianas, tais como: a hora de sair de casa, observar a melhor forma de se locomover, de ônibus, de carro (caso tenha) ou até mesmo caminhando, todas essas ações pré-aulas são pensadas mesmo que em poucos instantes antes de serem colocadas em prática.

Em situação parecida, as escolas tendem a terem seus planejamentos também, sendo os seus currículos instrumento que determina suas ações cotidianas, visando o estudante como um todo e em benefício da sociedade. Sabe-se que o currículo escolar ultrapassar os muros da escola e busca evidenciar as experiências adquiridas em todo percurso da vida do estudante, que segundo Menegolla e Santana (2006, p. 51), “o currículo se refere a todas as situações que o aluno vive, dentro e fora da escola. Por isso, o currículo não se limita a questões ou problemas que só se relacionam ao âmbito escolar”.

O estudante, por assim dizer, assimila mesmo sem perceber a escola como parte de sua vida, organizando-se e estruturando-se em volta dela, mesmo não a desejando em algumas situações. Nas práticas curriculares, os autores observam:

A história é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fez; o que deixou de fazer; sobre o que está fazendo e o que pretende fazer. O homem no uso da sua razão sempre pensa e imagina o seu “que fazer”, isto é, as suas ações cotidianas e mais rudimentares. O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar (MENEGOLLA; SANTANA, 2006, p. 51).

Neste contexto, entendemos que existe um plano a ser seguido, por todos os membros da unidade escolar, reflexo de avaliação objetiva que pensa seguindo normas legais de todas as estancias que visam preparar o estudante para a vida, princípio fundamental da LDB de 1996.

No que diz respeito ao docente, cabe a este o planejamento continuo das atividades a serem trabalhadas em contexto de aulas, sendo esta ação essencial no seu fazer pedagógico. Sob outra perspectiva, o Plano de Aula é um instrumento que norteará essa ação, que, ao seu tempo, precisa ser realizado conforme diretrizes do currículo e da instituição educacional na qual atua. Dessa maneira, Menegolla e Santana (2006, p. 30) assinalam que “todo processo educacional requer um planejamento em termos nacionais, estaduais, regionais, comunitários, e requer também um planejamento a nível de escola e um outro de ensino, relativo às diferentes disciplinas e conteúdos”.

O plano de aula é um recurso utilizado pelos docentes para esquematização de suas aulas, um cronograma com regras e especificidades. Todo plano de aula precisa ter alguns elementos básicos que o fundamenta e o viabiliza. Butt (2009, p. 35), considera que “a forma exata do plano de aula que você adota é, em grande parte, uma escolha pessoal. Note, entretanto, que todos os planos de aula contêm elementos similares: metas, objetivos de aprendizagem, duração e avaliação”.

Mas, antes de realizar o plano de aula o docente precisa entender o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Que tipo de conduta ele irá assumir enquanto mediador de uma prática? Ele será aquele que transmitirá os conteúdos a serem recebidos passivamente de forma acumulativa pelos estudantes e/ou além de passar os temas ele se preocupará com as individualidades dos estudantes, vindo a se tornar um docente facilitador? Estimulará os estudantes a pesquisarem, a buscarem novas formas de conhecimentos, a enfrentarem desafios na construção de novas narrativas históricas vindo a ser sujeitos da construção de conhecimentos? Estas são algumas das inquietações que devem ficar implícitas nos planos de aulas e que devem ser pensadas com cuidado.

Quanto ao plano de aula, parece algo simples, mas este precisa de atenção e deve-se considerar, dentre outras questões, a sua identificação que, por sua vez, revela para quem se destina a aula planejada sintetizada naquele plano de aula. Assim, Masetto (1997, p. 87), explicita que a parte em que se identifica os elementos de um plano de aula, deve-se “apontar suas características, discriminar a que disciplina ou atividade se refere, quais as condições básicas em que será realizado, para quantas turmas, quem é o professor responsável, carga horária”.

O tema da aula e conteúdos pretendidos deve constar nesta etapa do plano de aula descrevendo brevemente as etapas a serem percorridas. Exemplo: Tema – “*Era Vargas*”. Na sequência, divide-se em subtemas dado a vastidão da temática e suas ramificações com outros temas e conteúdo, tais como: “*Governo Provisório, Governo Constitucional e Estado Novo*”, temáticas que dialogam com a tão conhecida “*Era Vargas*”. Nesse aspecto, segundo Butt (2009):

Professores que não se sentem confiantes quanto os aspectos de seu conhecimento às vezes fazem anotações em seus planos de aula como um apoio, caso apareçam dificuldades. Isso é aceitável, mas dá lugar à tentação de ler diretamente do registro escrito um ato que raramente transmite confiança aos alunos (BUTT, 2009, p. 44).

No que se refere à justificativa do tema, deve-se atentar que todo o conhecimento a ser problematizado em contexto de sala de aula tem uma razão de ser. Nesse sentido, é necessário deixar claro o porquê da seleção de uma determinada temática para aquela aula ou para uma sequência de aulas. No caso do exemplo acima, caberia perfeitamente uma continuidade de aulas, tendo como tema gerador “A Era Vargas”. Assim, a justificativa deve explicar as razões que fazem deste assunto elemento relevante para estar inserido naquela aula; o que ele poderá trazer de benéfico ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes para os quais ele foi pensado.

Quanto aos objetivos, estes são os propósitos que desejam ser alcançados naquela aula ou na sequência de aulas. Masetto (1997) nos explica que objetivos são metas estabelecidas ou resultados previamente determinados. Então, os objetivos se traduzem naquilo o que se deseja, desvelando caminhos para onde se pretende ir. Objetivos geralmente são divididos em geral e específicos. O objetivo geral se refere ao objetivo central da aula e/ou da pesquisa que se almeja, a sua totalidade em si; já os objetivos específicos, estes são fragmentos um pouco mais detalhados desdobrados dos objetivos gerais. Para Butt (2009, p. 35), “numa unidade didática, o objetivo geral fornece o contexto para as aulas que, por sua vez, são definidas e descritas de acordo com os objetivos específicos”.

Ao se referir aos procedimentos metodológicos da aula, o docente deve conceber como meios para auxiliar no desenvolvimento das atividades de aulas planejadas previamente para os estudantes. Masetto (1997, p. 95) pontua que “esses meios incluem técnicas de ensino, dinâmica de grupo e outros diferentes recursos [...] Por vezes, tais recursos são chamados de métodos didático, técnicas pedagógicas ou metodologias de sala de aula”.

Por fim, o cronograma de uma aula e/ou de uma sequência de aulas refere-se ao ordenamento dos acontecimentos, significa pontuar como o docente irá distribuir as atividades no decorrer da aula ao determinar o tempo para cada uma das ações previstas: como vai iniciar, desenvolver e concluir o conteúdo planejado para aquela aula. Nesse sentido, Butt (2009) afirma:

Um plano de aula não é script a ser lido (embora possa conter anotações sobre o conteúdo a ser desenvolvido na aula) e não deve ser seguido a todo o custo se os eventos dentro da sala de aula indicarem que uma mudança de direção para você e seus alunos é aconselhável e justificável do ponto de vista educacional (BUTT, 2009, p. 34).

Quanto aos procedimentos avaliativos, estes devem prezar pela forma de análise do quanto e do como os estudantes aprenderam e se desenvolveram do ponto de vista formativo. Nesse caso, pode-se usar resultados um pouco mais concretos, recursos como as provas, trabalhos, debates dentre outros, mas o docente deve avaliar os estudantes gradativamente, considerando suas experiências de vidas, notadamente, diz o autor, o processo avaliativo não se destina apenas aos estudantes, mas, também aos docentes e a escola para poderem caminhar juntos na busca de uma educação de qualidade.

Compreendendo esses passos para organizar um plano de aula, é possível fazê-lo como instrumento eficaz de ensino, todavia, os docentes não podem achar que estando tudo programado nada sairá do seu controle. Ao contrário, o docente tem que estar preparado para os imprevistos do contexto de sala de aula, pois aquele ambiente é muito dinâmico e cheio de situações inesperadas. O plano de aula é um registro escrito bem específico, aponta Butt (2009, p.66) ao explicar que “todos os planos de aulas devem ser documentos de trabalhos práticos: não devem ser nem muitos longos, nem muito detalhados (um lado de uma folha de papel A4 deve bastar)”.

3.3. Estágio Supervisionado Obrigatório IV: regência

Ao iniciar o Estágio Supervisionado Obrigatório IV, o supervisor da disciplina nos estimulou a realizar uma pesquisa científica em busca de metodologias de ensino que poderiam ser integradas ao ensino de história na educação básica. Naquele momento, iniciamos o exercício de construir uma proposta de trabalho escrito sobre uma metodologia à escolha do discente. Em seguida, faríamos uma apresentação para os demais colegas, permitindo-nos acesso ao conhecimento de outros métodos e visualizar o entendimento dos nossos colegas acerca de suas respectivas escolhas de temas de pesquisas.

Alguns colegas escolheram como recursos a música, história em quadrinhos, imagens, entre outros. No meu caso, optei pela literatura, proposta metodológica da professora Maria Aparecida Leopoldino: “A leitura de textos literários no ensino de história escolar: entrelaçando percursos para o trato com conceitos de tempo e espaço”. A autora aborda a importância da história infantil no que diz respeito à história escolar, partindo do princípio de perspectivas pedagógicas que se preocupam com os conceitos de tempo e de espaço em sua diversidade linguística, permitindo análise sistêmica de conceitos básicos da história na infância.

Nesse sentido, Leopoldino (2015), revela que:

Tempo e história se relacionam na investigação e no ensino do tempo histórico. É possível, por meio do ensino escolar, como tem mostrado tais pesquisas, que as crianças em idade inicial do processo de alfabetização se apropriam desse conceito ao longo do ensino e da aprendizagem da História. É nesse quesito que a Literatura infantil faz uma especial contribuição. Por intermédio das falas dos atores, das suas ações, da narrativa do autor, as crianças podem perceber que o tempo passa não decorrer da história. Podem notar que tempo e espaço são indissociáveis e que não existe uma única temporalidade (LEOPOLDINO, 2015, p. 135-136).

As reflexões da autora permitem enxergar a literatura como instrumento metodológico de aula, auxiliando-nos no reconhecimento desta narrativa enquanto demanda social ao fazer uso desta enquanto fonte de avaliação do contexto histórico referente as histórias trabalhadas em salas de aulas, levando as crianças a reflexão acerca de suas realidades.

Quanto à elaboração e regência da aula piloto ministrada para o professor coordenador do estágio em conjunto com os demais colegas de turma, foi necessário seguir as orientações que tinha início com a elaboração do plano de aula.

Para a experiência da aula piloto, fomos orientados a dar ênfase a temáticas específicas, como: o patrimônio histórico, lugares de memória, política de preservação, cidadania, meio ambiente dentre outros. Todavia, houve distorção e interpretação contrária da proposta inicial formulada pelo professor, eu, por exemplo, tratando da “Era Napoleônica”, distanciando-se um pouco da proposta.

Tanto na aula teste realizada na universidade em contexto de estágio supervisionado obrigatório como aulas de regência ministradas na rede regular de ensino, optei por trabalhar com a mesma temática, inclusive a metodologia. Inicialmente, explanei sobre o conteúdo usando o quadro, seguido de esquematização e algumas indagações, levando os alunos a

participação. Naquele momento, deu-se destaque à influência Napoleônica na expulsão da família real portuguesa das terras lusitanas para o Brasil, sua colônia.

No contexto da aula, utilizei uma dinâmica no sentido de socializar a temática, considerando monumentos como o Arco do Triunfo e a Igreja de Notre-Dame. Como instrumento avaliativo, solicitei que os alunos fizessem uma pesquisa acerca das consequências daqueles episódios naquele momento para na Europa e para o Brasil, já que o administrador do reino português estava morando na colônia.¹²

3.4. Para concluir: recortes do *Memorial*

No final das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório o licenciando em história é orientada a realização de um trabalho em que se evidência algumas memórias recentes das experiências vividas no decorrer do curso de graduação, sendo instrumento de avaliação final a produção e apresentação do Memorial, tendo como título “Minha Formação Inicial”. O trabalho foi realizado durante o estágio supervisionado IV, quando se tentava uma avaliação da própria prática: o que fiz nestes quatro anos de curso?

Para produzir o memorial, era preciso juntarmos materiais e lembranças de momentos fundamentais da nossa formação acadêmica para materializar esse instrumento avaliativo de forma que compartilhássemos nossas vivências com outros colegas de classe no sentido de refletirmos acerca da prática, era um exercício de ensino, mas também de pesquisa, de reflexão e ação.

No memorial relatamos sobre a nossa inserção nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório I, II, III e IV ocorridos durante 2018 e 2019 em diálogos com o núcleo específico do curso e outras disciplinas de cunho pedagógico ofertado pelo Centro de Educação da UFAL, de modo que nos fizesse refletir acerca do diálogo teoria e prática tendo como perspectiva o ensino de história em escolas da rede regular de ensino de Alagoas.

A produção do memorial, enfim, é uma recuperação de nossas memórias acerca da nossa formação inicial na universidade em conjunto com colegas que partilham da luta em busca de um diploma de nível superior para melhorar a sua vida e da sociedade.

¹² No que diz respeito ao quantitativo de aulas de regência na escola infelizmente não foi possível ministrar muitas aulas, pois a escola se encontrava no final do semestre letivo em meio às provas e eleições para nova gestão escolar. Todavia contribuí para minha formação enquanto futura professora.

A produção do memorial nos fez lembrar muitas situações vividas e compartilhadas dentro e fora das salas de aulas, na universidade e/ou nas escolas, das noites em claro, dos textos lidos e interpretados à luz de uma carga extensa de trabalho e atribuições, da ajuda mútua de colegas e docentes em momentos de muitas dificuldades. O memorial não diz respeito só à disciplina de estágio supervisionado obrigatório, esse documento concentra os momentos e singularidades do nosso curso de graduação em história desde o primeiro dia em que entramos na sala de aula cheios de interrogativas até a ideia de concluir o curso. Observo, enfim, que “durante todo o curso esse progresso vem sendo construído, lembro-me dos meus medos a princípio, mal conseguia explicar ou explicar o que tinha entendido de um texto proposto pelo professor, ainda tenho, mas posso dizer que melhorou muito nesse aspecto” (SILVA, 2019, p. 4).

Produzir o memorial foi um desafio muito específico para mim, pois estava vivendo momentos difíceis, passando por enfrentamentos pessoais complicados, mas, apesar de meus colegas de curso pensarem que eu iria desistir, apesar de todas as dificuldades, nunca passou pela minha cabeça abandonar o curso, pois ele significava e significa uma conquista pessoal para mim.

Em síntese, o memorial está relacionado a tudo que vivemos enquanto discentes no curso de graduação em história desta universidade e pessoas com subjetividades, nossos aspectos acadêmicos e pessoais se entrelaçam em recordar todos os momentos que perpassam a nossa formação e a vida. Nos remete aos nossos docentes, as nossas famílias e a nós mesmos:

Encontrei muitos obstáculos que foi por minha causa, por causa da minha timidez, muitas das vezes queria expressar algo, mas não conseguia falar, e quando era obrigada a falar, parecia que estava falando algo que não era o que de fato queria e pensava. Além de muitas vezes não conseguir ler os textos, por causa do tempo, do trabalho, e ainda por cima fiquei grávida no primeiro período, que exigiu ainda mais de mim; muitos pensaram que eu ia desistir, mas não, ainda estou aqui e apesar do meu jeito de ser (calada, tímida, desajeitada etc.), vou até o fim, pois sei que meu jeito torto me trouxe até aqui, venci vários desafios e continuarei vencendo) (SILVA, 2019, p. 14-14).

Foi exatamente assim que em muitas vezes me senti. Sou extremamente tímida, falo apenas quando realmente sou obrigada a falar, e depois que falo acabo pensando: deveria ter falado mais coisas, que naquele momento não conseguia expressar. De todo o modo, fiz o meu melhor, diante de todas as minhas dificuldades, fiz o que estava ao meu alcance, apesar das minhas limitações, conquistei muitas coisas e venci várias dificuldades que encontrei pelo caminho. Este TCC é tão somente uma etapa do que vivi e do que provavelmente viverei.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir? Acredito que por mais que esse trabalho esteja, em linhas gerais, terminado, nunca chegamos ao fim, pois, a cada novo olhar, novos questionamentos surgirão. Isso foi visível durante sua realização, a cada página lida havia algo que precisava mudar, nunca estava bom o suficiente, mas mesmo assim ele precisava ser feito, mesmo com limitações e prerrogativas. Às vezes, deparamo-nos com nosso pior obstáculo: nós mesmos.

De formar simples, este trabalho veio demonstrar um pouco da realidade de tantos graduandos que passam por muitos dilemas na vida e na graduação, que assim como eu passou por momentos de crescimento e de angustias. Ao lembrar de um trabalho que precisava ser entregue, mas que não estava pronto, ou uma prova pra qual você não estudou o suficiente, ou em imaginar ter que apresentar um seminário para seus colegas e professor. Diria que existem muitos momentos em que gostaríamos de ter feito de maneira diferente, mas nada garante que o faríamos.

Todos, eu e meus colegas, passamos pela experiência da graduação no mesmo período, todavia, cada um vivenciou de uma forma diferente, afinal, cada um tem sua especificidade, dentro da universidade e fora dela. E também somos feitos de personalidades distintas, com olhares diferentes, mesmo com os olhos na mesma direção; pensamos diferente uns dos outros. E, por razões óbvias, boa parte de nós seguimos caminhos opostos. Podendo se reencontrar a qualquer momento.

Minha intenção neste trabalho foi abordar os instantes que me formaram para docência, deixando claro que nunca estamos prontos 100%, mas que somos capazes de buscar sempre melhoras como docente em prol de nossos estudantes e de nosso ofício; vendo o quão importante o ser historiador e professor.

Neste aspecto, podemos perceber o quanto as universidades e sua equipe de profissionais, assim como no ensino básico, precisam de atenção e estímulo para realizar seu trabalho de maneira eficaz e segura. Posso deduzir a cada texto em que utilizei como referencial que a educação é capaz de transformar através da ação ativa de seus participantes e que não cabe mais esperar do aluno respostas prontas a base de decoração que provavelmente não será lembrada quando ela se fazer necessária.

Para se alcançar os objetivos almejados passamos por experiências que nos ensinam com nossos erros e nossos acertos, sobretudo no que se refere as falhas, pois elas nos propõem uma parada reflexiva de nossos atos, de maneira que reflete diretamente em nossas escolhas. A

graduação é um processo que permite estar preparado para exercer a docência, uma resposta diante da prática do estágio supervisionado, das disciplinas pedagógicas e dos conteúdos específicos de História.

Sendo assim, a partir destes momentos, como prefere Marc Bloch se referir aos acontecimentos vividos, somos moldados teoricamente para exercermos nosso ofício com o olhar voltado para pessoa do estudante, mesmo encontrando exemplos contrários ao longo da graduação, seja na universidade ou durante a prática do estágio na escola de ensino regular. O que compete ao discente é, portanto, uma avaliação constante sobre o ser docente.

Concluo que, sem dúvida, o estágio gera o impacto na formação acadêmica que possibilita compreender o contato entre docentes e estudantes. Esta experiência tão importante precisa ser mais abrangente para melhores resultados. Experiências essas que envolvem muitos aspectos do indivíduo. Assim, finalizou com Butt (2009, p. 107) ao evidenciar que: “O sucesso também requer determinação, perseverança, criatividade e entusiasmo”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Desafios à educação: o trabalho com projetos. *In: Educação, projetos, tecnologias e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2001.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. Prefacio, Jacques Le Goff, apresentação à direção brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUTT, G. **O planejamento de aulas bem-sucedidas**. Trad. Adail Sobral e Anselmo Lima. 2.ed. São Paulo: SBS- Special Book Services Livraria e Editora. 2009.
- CARVALHO, A. A. **Formação de professores de história no século XXI: algumas considerações**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Ufal, Maceió/AL, 2022.
- COSTA, F. T. P. *et al.* **A história da profissão docente: Imagens e autoimagens**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014.
- DEMO, P. Educar pela Pesquisa. O Desafio de Educar pela Pesquisa na Educação Básica. **Coleção Educação Contemporânea**, 5ª Edição. Editora Autores Associados, Campinas, 2002.
- DIAS, D. V.; FRANÇA, V. H. A. Construção do Conhecimento Histórico e a Consciência Histórica: um Debate Epistemológico. **Trilhas da História**, v. 10, n. 19, ago-dez., p. 1-12, 2020.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurelio: O minidicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira; Brasília, 2001. p, 559.
- JENKINS, K. **A História Repensada**. Editora Contexto, 2017
- LEOPOLDINO, M. A. A leitura de textos literários no ensino de história escolar: entrelaçando percursos para o trato com conceitos de tempo e espaço. **Revista História Hoje**. v. 4, n. 8, p. 130-150, 2015.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora. Positivo, Curitiba, 2009.
- MASETTO, M. Um plano e seus componentes. *In: Didática: A aula como Centro*. São Paulo: FDT, 1997, p. 84-103.
- MENEGOLLA, M.; SANTANA I. M. **O currículo Escolar. Por que planejar?** Currículo-Área-Aula. Petrópolis, Vozes, 2006.
- MONTEIRO, A. M. Professores de História entre saberes e práticas. **Professores Pensam e Falam Sobre Formação e Profissão**, Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, A. M. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Educação e Sociedade*, **Ano XXII**, n. 74, p. 121-142, abril/2001.
- NÓVOA, A. Professores: Imagens do Futuro Presente. **Professores: O Futuro ainda demora muito tempo?** Lisboa, Educa: 2009.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n(s) 3 e 4, p. 5-24, 2005.
- PROST, A. **Doze Lições sobre a História**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira – 2ª. Ed. 4. Reimpressão - Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2017.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. A formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em aulas de História. **cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, 297-308, set./dez. 2005.

SILVA, E. T. **Memorial**: “Minha Formação Inicial”. Ufal, História - Licenciatura, Maceió, 2019.

ZABALA, A. **A prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.