

Eixo 2 - Políticas educacionais

O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História

Genaro Alvarenga Fonseca
Vânia de Fátima Martino

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FONSECA, GA., and MARTINO, VF. O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 155-175. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História

Genaro Alvarenga Fonseca¹

Vânia de Fátima Martino²

Introdução

O artigo proposto tem como objetivo relatar a experiência com a prática de ensino e o estágio supervisionado realizados junto aos alunos da licenciatura em História, tendo em vista seu conteúdo teórico e sua vivência prática frente à realidade escolar, bem como a relação universidade – escola básica. Na construção deste estudo, levou-se em conta o trabalho dos docentes de Didática e Psicologia da Educação, no curso de licenciatura em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca, assim como a orientação dos estágios supervisionados e da prática de ensino realizada junto a estas disciplinas.

1 Professor doutor do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca. *E-mail*: gafonseca@uol.com.br.

2 Professora doutora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca. *E-mail*: vaniamartino@uol.com.br.

O intuito deste trabalho é analisar as diferentes dimensões teóricas e práticas que constituem a formação de professores de História, no decorrer da graduação, especificamente a partir do momento em que o aluno adentra a escola pública.

Observou-se, com o passar dos anos, que esses estudantes de História, no câmpus da Unesp de Franca, sempre se depararam com uma realidade escolar com inúmeras dificuldades no momento em que realizavam seus estágios supervisionados e suas práticas de ensino na escola pública. Embora atualmente grande parte dos discentes seja advinda da escola pública, muitos ainda são egressos do ensino privado, o que dificulta a inserção e a compreensão da realidade da escola pública, universo desconhecido ou distante do seu cotidiano. Notou-se que, no momento de execução do estágio e da prática de ensino, os alunos apresentavam muitas dificuldades em exercer atividades de regência, participação e mesmo de observação, pois enxergavam a escola da rede pública imersa em um cenário caótico. Todos esses elementos geraram um conjunto de questionamentos a respeito das propostas e das ações pedagógicas da rede de ensino, principalmente sobre a forma como estas eram aplicadas e que impactos efetivos causavam no processo de ensino e aprendizagem.

Partiu-se do pressuposto de que o estágio, realizado na licenciatura, na maioria das vezes caracteriza-se como um espaço isolado na formação de professores, nem sempre unindo os conteúdos teóricos apreendidos no decorrer do curso às atividades desenvolvidas fora da universidade. Os alunos vão para as escolas públicas sem conhecimento da realidade existente, ou, quando isso ocorre, seu olhar ainda permanece o mesmo da época que ainda eram estudantes. Da mesma forma, as disciplinas que compõem a grade curricular, em específico as histórico-historiográficas, pouco contribuem na realização das atividades previstas pelo estágio e pela prática de ensino, pois seus programas apresentam um perfil quase exclusivamente voltado

para a formação do bacharel e pesquisador. É possível notar a inexistência, quase total, de conteúdos ou atividades didático-pedagógicas nos programas.

Esse fato é observado no curso de História da FCHS, uma vez que seu projeto pedagógico permite a “dupla” formação ao graduado, ou seja, a de bacharel e a de licenciado. Dessa maneira, a grade curricular, ainda em formato “três mais um” (três disciplinas de caráter histórico-historiográficas para uma de conteúdo didático-pedagógico) acaba por levar o aluno a uma formação desigual, no que diz respeito aos conteúdos teóricos e à vivência prática enquanto educador.

Verifica-se, também, que, embora poucos programas apresentem propostas de atividades pedagógicas que contemplem a legislação e a obrigatoriedade da inserção de prática de ensino nas disciplinas específicas da formação do historiador, com carga horária definida e distribuída ao longo do curso, tais atividades são realizadas no espaço restrito da sala de aula da universidade, como a elaboração e o estudo de material didático e de planos de aula, por exemplo, que pouco refletem a realidade existente na rede pública de ensino. Dessa forma, os futuros professores tendem a chegar ao ambiente de trabalho sem sequer conhecê-lo.

Atualmente, as diferentes abordagens que procuram diagnosticar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos de diferentes unidades escolares, sejam elas públicas ou privadas, mostram que a realidade do ambiente educacional brasileiro se criou de forma historicamente excludente, desde os primórdios de nossa educação. Mesmo com o passar dos anos, as práticas pedagógicas desenvolvidas através de diferentes políticas públicas criaram permanências no modelo excludente, embora apregoassem uma educação de qualidade para todos – veja-se a existência do trabalho infantil, da elitização do ensino e das condições econômicas adversas que sempre contribuíram para manter grande parte de jovens em idade escolar fora da

escola. Pode-se traçar, então, um paralelo entre a falta de aprendizado e as dificuldades socioeducacionais apresentadas pelos educandos como algo ligado aos fatores relativos às condições em que vivem, de modo que a realidade familiar e as políticas vigentes acabam por influenciar o tipo e a forma de educação que irão receber. Constantemente, ao entrar em sala de aula, os professores se deparam com diferentes problemas, presentes no cotidiano da escola pública, encontrando nos alunos um “espelho” de sua realidade – a falta de incentivo, o desinteresse e as disparidades sociais, tais como: desemprego, subemprego, baixa renda, desnutrição, moradias inadequadas, drogas, exclusão social e violência, elementos que acabam por interferir na vida escolar dos alunos. Todos esses fatores contribuem para gerar os problemas estruturais no conjunto que constitui o próprio sistema educacional. Assim entende-se que o conhecimento desta realidade é fundamental para o preparo de futuros profissionais da educação. Nessa perspectiva, é que se inserem as atividades de prática de ensino e estágios supervisionados. Assim sendo, neste trabalho, apresentam-se os projetos de prática de ensino e estágio supervisionado efetivados junto aos alunos de História, em uma perspectiva de formação crítica, real e transformadora da realidade escolar.

Espera-se com essas considerações possibilitar uma reflexão que contribua para o aprimoramento dos cursos de licenciatura, bem como das pesquisas e dos questionamentos que envolvem o campo da formação de professores.

A contribuição da prática de ensino para a formação do professor de História

A prática de ensino na licenciatura determina que o graduando apresente projetos de práticas e ações pedagógicas a serem

elaborados, no decorrer do curso, e que contemplem as atividades desenvolvidas em consonância com os conteúdos teóricos e práticos das disciplinas de sua formação.

A resolução CNE/CP n.2/2002, em seu art. 1º, estabelece que os cursos de Licenciatura devam ter um total de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e que deverão estar presentes desde o início das aulas, nas disciplinas de formação pedagógica e nas disciplinas de conteúdos específicos, independentemente de contemplarem também o bacharelado, visto que o curso de História em Franca possui ambas as formações.

Será considerada a dimensão da relação teoria-prática e a sua aplicabilidade na escola de ensino básico e pensando-se na formação do licenciando, a “prática como componente curricular” deverá sempre ser realizada em estreita articulação com a escola básica e com os projetos pedagógicos de seus cursos, de acordo com os seguintes parágrafos:

1º A prática, na matriz curricular, não poderá ser reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas todas terão a sua dimensão prática. (Brasil, 2002)

A prática de ensino pode ser desenvolvida nas escolas da rede pública de ensino (Ensino Fundamental e Médio); escolas municipais de ensino e escolas privadas, desde que 50% da prática seja obrigatoriamente realizada em escolas da rede pública de ensino.

A prática de ensino deve, no momento inicial do curso de licenciatura, possibilitar ao aluno um contato direto com a reali-

dade, bem como um efetivo comprometimento com a profissão. Trata-se de um processo de conscientização que se constrói com sua formação em disciplinas de conteúdo específicas no âmbito da academia.

A concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais, obriga os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativistas, eles devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas. (Nóvoa, 2011, p.228)

Portanto, na elaboração dos planos e projetos de prática de ensino, o docente coordenador deverá levar em conta vários elementos, tais como: as propostas e os parâmetros curriculares oficiais; a realidade do ambiente escolar onde a atividade inicial será realizada em suas diferentes dimensões (alunos, professores, gestores e comunidade); a aderência entre os conteúdos teóricos e práticos ministrados nas diferentes disciplinas de formação; e as reflexões realizadas no decorrer das diversas dimensões da extensão, da pesquisa e do ensino na universidade.

Entende-se que a pesquisa ocupa também um papel fundamental na formação do aluno, momento em que diferentes aspectos educacionais são inquiridos, desde os intramuros da escola até o entorno em que se situa. O licenciando poderá, nesse momento, ultrapassar o universo do senso comum, levantando questionamentos, reflexões que subsidiem maiores investigações a respeito da realidade observada para, em um segundo momento, sistematizar, analisar e responder a diferentes problemas e desafios apresentados no campo escolar. Pois, como afirma o educador Cesar Coll, o processo de ensino e aprendiza-

gem é bastante complexo e muitas vezes não lhe é dada a devida importância:

o ensino já não é concebido como um simples processo de transmissão de conhecimentos de alguém que os possui (o professor) a alguém que não os possui (o aluno), mas como um processo de natureza social, linguística e comunicativa, em que o papel fundamental do professor é estruturar e guiar a construção dos significados que os alunos realizam em um ambiente complexo de atividade e discurso, ajustando suas ajudas e seus apoios em função de como os alunos realizam tal construção. (Colomina et al., 2004, p.298)

Nesse sentido, a prática de ensino procura levar os graduandos a detectarem por si mesmos e compreenderem os reais problemas que se escondem por trás das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. A expectativa é que assim, mais próximos da realidade, possam contribuir com a construção de um saber transformador, ou seja, capaz de estimular seus futuros alunos a refletirem e questionarem-se como sujeitos históricos ativos.

A realização da prática de ensino, na disciplina Psicologia da Educação, do curso de História na Unesp – Franca, compõe-se de quinze horas distribuídas nas atividades de observação (cinco horas), preparação de planos de aula (cinco horas) e regência (cinco horas). Para tanto, os estudantes preenchem o documento “Guia de encaminhamento”, se dirigem à escola de sua escolha e iniciam suas atividades. Sendo Psicologia da Educação uma disciplina do primeiro ano, segundo a grade curricular do curso, os estudantes desde o primeiro momento têm a possibilidade de adentrar a escola e começar a desenvolver suas atividades como futuros docentes. As práticas podem ser bastante flexíveis, desenvolvendo-se sob a forma de aulas expositivas, dinâmicas, apresentação de filmes, dramatizações etc., tendo em vista que

não se constituem como um Estágio Supervisionado e suas implicações. No momento que os estudantes entram na escola conseguem visualizar de forma prática sua estrutura administrativa e funcionamento, assim como desenvolvem sua criatividade ao elaborarem as atividades de regência, além do fato de conseguirem vislumbrar as faces da futura profissão. Dessa forma, os graduandos começam desde o início de seu curso a construir sua identidade profissional, conforme afirma Fonseca:

Neste sentido, a prática de ensino não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se trata de reduzir tudo à prática, nem tampouco de desvalorizar a teoria. Trata-se de um espaço e um tempo que devem assegurar e possibilitar as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso. Tal concepção se opõe ao esquema fundamentado no paradigma da racionalidade técnico-científica, no chamado esquema 3+1, três anos teóricas e um ano de prática. (Fonseca, 2003, p.247)

As reações dos contatos dos alunos ingressantes do curso de licenciatura com a escola pública são as mais variadas, muitos estudantes sentem-se empolgados e chegam a desenvolver práticas muito além das exigidas, outros, no entanto, se decepcionam ou mesmo não conseguem desenvolver de maneira satisfatória nenhuma atividade. A avaliação positiva da prática de ensino não se restringe aos resultados efetivos obtidos pelos alunos em sala de aula, mas fundamentalmente ao contato obtido com a realidade do sistema educacional. No final das atividades, os alunos elaboram um relatório das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e o apresentam na sala de aula para ser discutido e analisado, possibilitando desta forma uma rica troca de conhecimentos. As experiências adquiridas na Prática de Ensino possibilitam uma análise prática e crítica da realidade do siste-

ma educacional vivenciada pelo próprio estudante. A realização de atividades pedagógicas dentro do próprio ambiente escolar permite que o estudante consiga visualizar as contradições do próprio sistema de ensino e aprendizagem, suas dificuldades, possibilidades e fundamentalmente estabelecer um olhar projetado a possibilidades inovadoras, tendo em vista as melhorias efetivas na educação.

O papel do estágio supervisionado em História

A presença do estágio curricular nos cursos de formação de professores é tão antiga quanto os cursos. Desde sua criação, o estágio curricular foi pensado como um dos componentes essenciais para a formação de futuros educadores, constituindo em espaço significativo de efetivação e realização dos conteúdos teóricos ministrados ao longo da graduação. Entende-se que a formação de professores exige um complexo campo de saberes que extrapolam o campo teórico, constituído de conhecimentos relativos às ciências educacionais, tais como fundamentos, sociologia, psicologia, filosofia e história da educação, metodologias de ensino, gestão, entre outros. Pressupõe-se que cursos de licenciatura devam promover, no decorrer de sua realização, campos de aprendizagem amplos e críticos, permeados também pelo exercício prático do que será no futuro o trabalho do professor. Para isso, torna-se fundamental a presença das práticas de ensino e estágio supervisionado no corpo curricular, articulada aos outros conteúdos e disciplinas, como tem ocorrido na maioria dos cursos, desde então.

Segundo Pimenta (2011, p.10),

Contrapondo-se a essa tendência, pesquisas e estudos mostram que o estágio constitui um campo de conhecimento que se produz

na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores. Por isso se constitui em eixo articulador do currículo e de sua articulação com as escolas, campo social onde os professores desenvolverão a atividade docente. Realizado como e com pesquisa que toma a realidade existente, problematizando-a, alargando a compreensão sobre os problemas, suas raízes, suas consequências na perpetuação das desigualdades escolares e sociais, analisando e explorando as contradições presentes nos contextos, o estágio estará dispendo aos alunos, assim, formados condições para que ao mesmo tempo que constroem suas identidades, como professores se percebam capazes para se inserir nos contextos e neles proceder às transformações necessárias.

Dessa forma, acredita-se que o “momento” do estágio não apenas é capaz de efetivar o comprometimento de alunos e professores da universidade no âmbito das responsabilidades sociais e profissionais, mas promover um maior envolvimento de licenciandos e futuros profissionais com a qualidade da educação em um aspecto amplo. O estágio deve, em todos os sentidos, gerar a “práxis docente”, constituindo-se em um espaço de aprendizagem, de aprimoramento e reflexão, dialogando não apenas com as outras disciplinas de formação pedagógica, mas também com as de conteúdos específicos do curso, além das atividades de extensão e pesquisa. Por se tratar de uma atividade prática e exercida extra-classe, o estágio nas licenciaturas envolve e estabelece parceria com instituições públicas e privadas de ensino, bem como com os agentes educacionais, tais como diretores, supervisores, professores, coordenadores etc. Portanto, entende-se que o estágio é uma prática conjunta como afirma Lima e Aroeira (2011, p.118):

Como o estabelecimento de práticas colaborativas no processo de estágio supervisionado, uma possibilidade é a reflexão parti-

lhada, estratégia que, no âmbito da aprendizagem profissional, é conceituada como momentos de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa em que se possibilita ao professor estagiário, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.

Da mesma forma, neste contexto estão as políticas educacionais que permeiam o funcionamento dessas instituições de ensino, principalmente as públicas, pela legislação, diretrizes curriculares, programas de formação inicial e continuada de professores, entre outros. No aspecto legal, segundo a resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e na resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de licenciatura devem ter diferentes componentes teóricos e práticos que fundamentarão a formação do docente ao longo de toda a graduação. Seguindo esses princípios, o curso de História da Unesp, em Franca, existente há mais de 50 anos, reformulou e implantou um novo projeto pedagógico em 2012 procurando, não apenas adequá-lo à legislação vigente, mas subsidiar de forma ampla e crítica a formação de seus alunos com vista à docência.

Consta no seu texto:

A presente proposta visa atender à legislação que cerca as habilitações em licenciatura e bacharelado em História. A resolução CNE/CP n.1-2 estabelece “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Tal resolução, em seu artigo 1º, determina que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria e prática garanta, nos

termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Franca, 2011, p.5)

Com relação aos estágios supervisionados, o projeto pedagógico indicou que estes deveriam ficar sob a responsabilidade dos docentes/disciplinas: Didática (Estágio Supervisionado I e II), Prática Geral 1 (Estágio Supervisionado III) e Prática Geral 2 (Estágio Supervisionado IV), ministradas no 3º e 4º ano da graduação.

O projeto em sua concepção prevê uma junção entre os conteúdos ministrados pelas disciplinas didático-pedagógicas, acima citadas, a realização das atividades do Estágio, não de forma sobreposta, mas de maneira dinâmica, onde saberes são compartilhados reflexivamente, criando estratégias e superando as dificuldades e os desafios encontrados. O ponto de referência é a escola pública básica, sua diversidade, suas peculiaridades e suas necessidades. É sobre ela que o olhar do graduando se dirige, bem como seus propósitos de ação. Dessa forma, é fundamental o conhecimento dessa realidade em todas as suas dimensões, não apenas didático-pedagógicas, mas políticas, sociais, e profissionais. Surge, no decorrer do estágio, o sentido da responsabilidade do exercício profissional e da construção de um saber próprio e significativo. Neste ponto, a prática é o elemento solidificador deste saber, pois, como afirmam Lima e Aroeira:

Partimos do pressuposto de que, quando o estágio é fundado na práxis, assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática. [...] Entendemos que a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo. Portanto, o estágio supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária; nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola. (Lima; Aroeira, 2011, p.119)

Este e outros elementos caracterizaram o perfil do egresso proposto no projeto pedagógico do curso de História, bem como as competências por ele desenvolvidas ao longo de sua formação, como é possível ver no texto. Especificamente, o professor (licenciado) de História deve ser capaz também de:

- a) demonstrar conhecimentos dos aspectos cognitivos e culturais do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista as exigências do mundo contemporâneo;
- b) transpor conhecimentos relacionados à teoria para o cotidiano da sala de aula, tendo em vista procedimentos metodológicos condizentes com o espaço e tempo em que atua;
- c) reconhecer recortes temáticos mais apropriados à realidade da Instituição de ensino em que atua, mediante necessária transposição didática dos conteúdos e da pesquisa histórica. (Franca, 2011, p.7)

Pensando nesses parâmetros, o Estágio Supervisionado I e II, que compreende um total de 195 horas (90 horas em Estágio I e 105 horas em Estágio II), foi organizado em conjunção com os conteúdos teóricos e pedagógicos da disciplina de Didática, ministrada no 3º ano da licenciatura. Constituído a partir de dife-

rentes atividades, distribuídas em dias/horas, ao longo do ano, o estágio foi dividido nas seguintes modalidades: Módulo I (Observação – 45 horas); Módulo II (Observação – 45 horas); Módulo III (Participação – 55 horas) e Módulo IV (Regência – 50 horas).

A proposta pressupõe um contato gradual dos alunos com a escola de Ensino Fundamental e/ou Médio, levando em conta suas diferentes atividades e dimensões, desde os aspectos administrativos, legais, estruturais, políticos e, fundamentalmente, didático-pedagógicos.

Para o Módulo I (45 horas), intitulado: “Conhecendo a escola pública”, estipularam-se atividades de diagnóstico da escola pública, de forma geral e crítica. As atividades desta fase foram divididas em quatro partes:

1. Diagnóstico da escola: infraestrutura física (localidade, nível de ensino, números de salas, período, séries etc.) e estrutura humana (número de alunos, funcionários, professores, gestores). (10 horas)
2. Plano Pedagógico da Escola: o aluno conhecerá e analisará o Plano Político Pedagógico da escola, avaliando sua proposta e ações. (10 horas)
3. Atividades pedagógicas intraescolares: o aluno participará de reuniões de pais e mestres, reuniões de HTPC ou outras reuniões de cunho pedagógico propostas pela escola no calendário anual. (10 horas)
4. Relatório do módulo I: momento em que o aluno refletirá criticamente a partir dos dados colhidos e da experiência vivenciada no ambiente escolar. (15 horas)

Para o Módulo II (45 horas), intitulado “Conhecendo a escola privada”, os alunos devem realizar as mesmas atividades propostas no Módulo I, todavia em uma escola privada. O objetivo é estabelecer um termo de comparação entre essas duas instituições de ensino, com referência à clientela, à organização,

aos projetos pedagógicos, à infraestrutura e mesmo às condições sociais e educacionais das mesmas.

Para o Módulo III (55 horas), nomeado “Refletindo sobre o ensino”, foram compostas atividades de participação. Neste momento, o estudante deve assistir e participar efetivamente das aulas da disciplina de História, ministradas pela escola de Ensino Fundamental e/ou Médio onde realiza o estágio; elaborar planos de aula que contemplem a realidade observada, bem como as orientações curriculares para o nível e as séries de ensino. Esse módulo de estágio deve necessariamente ser feito na escola pública. Para tanto, as atividades são divididas da seguinte forma:

1. Participação nas aulas. (40 horas)
2. Plano de aula: nesta fase o aluno deve elaborar dois planos de aulas para séries diferentes do ensino Fundamental e/ou Médio, levando em conta o plano pedagógico da escola e as orientações curriculares, contidos na Proposta Curricular do Estado/2008, em que está realizando o estágio. (10 horas)
3. Relatório do Módulo: momento em que o aluno refletirá criticamente a partir dos dados colhidos e da experiência vivenciada no ambiente escolar. (5 horas)

Para o Módulo IV (55 horas), denominado “Ensinando”, os alunos devem elaborar e ministrar quatro aulas, de no mínimo 50 minutos cada, na disciplina de História na escola onde o estágio é cumprido. Pressupõe-se que, na elaboração, o aluno levará em conta as orientações curriculares para o nível e as séries de ensino onde a aula será ministrada. Assim, as atividades nesta fase estão divididas da seguinte forma:

1. Elaboração das aulas: preparação dos conteúdos, atividades e do suporte teórico-metodológico e didático das aulas que serão

ministradas, via um plano de ensino construído com o professor coordenador de estágio em sala de aula. Os diferentes recursos pedagógicos, fontes e linguagens deverão estar explícitos nos planos. Estas aulas deverão necessariamente ser na disciplina de História. (36 horas)

2. Regência: momento em que o aluno em sala, ministrará junto ao professor de disciplina, uma aula versando sobre um tema escolhido. (4 horas)

3. Relatório do módulo: espaço em que o aluno ajuizará criticamente a partir da experiência vivida na situação de ensino e aprendizagem. (10 horas)

Todas as atividades apresentadas acima têm como objetivo geral uma construção crítica, reflexiva e sólida dos licenciandos a partir da metade do curso, de forma ativa como subsídio fundamental na constituição de conhecimento essencial para a prática da docência. É importante que essas atividades tenham espaço de discussão e elaboração junto à disciplina de didática, em sala de aula na universidade. O projeto de estágio acima descrito foi implantado no ano de 2012, não sendo ainda passível de avaliação precisa, mesmo que parcial. Contudo, seu objetivo primordial é possibilitar a investigação dos processos educacionais de formação de professores nos cursos de licenciatura, levando em conta as políticas públicas, as diretrizes curriculares e as pesquisas no campo da educação, além de avaliar a importância da relação existente entre universidade e escola pública diante das demandas sociais e educativas da realidade em que se insere.

Outro ponto importante é contribuir para um maior entendimento do campo do educacional e dos cursos de formação de professores, levando em conta o contexto político e social para o qual são elaborados as políticas públicas e os planos de educação no Brasil.

Historicamente, os sistemas de ensino se organizaram a partir “de cima” e adotaram estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares, que impediram as práticas locais, familiares e tradicionais de promover a educação. A escola substituiu esses processos “informais”, assumindo o monopólio do ensino. Os docentes se tornaram os responsáveis públicos pela formação das crianças. Sabemos hoje que esse modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está irremediavelmente condenado. A escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e ciência. Por uma curiosa ironia do destino, seu futuro passa pela sua capacidade de recuperar práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação. (Nóvoa, 2011, p.227)

Até o momento, o que se pode observar, através da orientação, é que as etapas propostas têm proporcionado aos alunos um contato mais pessoal com a rede pública, visto que a primeira etapa do reconhecimento da escola possibilita uma maior familiaridade com o espaço no qual realizarão as suas atividades. Da mesma forma tem ocorrido o diagnóstico da escola privada, desmistificando, na maioria das vezes, a ideia de senso comum na qual a rede particular apresenta necessariamente um melhor trato com os conteúdos e com o conhecimento. Os alunos observam que, embora a estrutura física e o empenho da maioria dos professores sejam maiores, nem sempre esses fatores garantem um aluno com uma qualidade de ensino mais significativa. Na sequência, as atividades programadas para o terceiro e quarto módulos proporcionam ao estagiário a efetivação do trabalho docente, na medida em que passam a elaborar as aulas, conhecer os currículos, as propostas e orientações oficiais, as diferentes metodologias de ensino e mais significa-

tivamente o próprio alunado em suas diferentes características e necessidades.

Embora para alguns ainda seja, de certa forma, um “choque” a realidade da escola pública, para a maioria, esse momento é de profunda reflexão sobre sua formação, o papel do professor e principalmente da universidade enquanto espaço de constituição do profissional do ensino. Nesse sentido, os saberes podem ser repensados e reformulados no curso de seus estudos. A experiência de estágio supervisionado tem se mostrado, até o presente momento, bastante positiva e avaliada, ainda que de forma preliminar, pelos alunos como significativa e relevante. Espera-se, no decorrer dos próximos três anos, apresentar maiores dados para melhor balizar a avaliação final do projeto.

Considerações finais

Este trabalho visa refletir sobre o reconhecimento que os estudantes universitários obtêm, através dos estágios e das práticas de ensino, dos problemas que enfrenta a educação atualmente, e, com isso, abrir possibilidades de diálogo e reflexão. Embora se possam reconhecer os méritos dos sistemas educacionais do passado, no século XXI é preciso projetar para o futuro; mesmo sem as balizas epistemológicas que dão a segurança teórica, sendo preciso criar novos modelos calcados na realidade, e a partir de experiências válidas no contexto em que foram aplicadas. As referências culturais devem, pois, partir de dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro de cada aluno em comunhão com o educador. Essa interlocução é, portanto, fundamental para abrir qualquer possibilidade de educação democrática. As discussões coletivas do grupo devem apontar os melhores e mais convenientes caminhos para que cada estudante e também cada educador desenvolva sua consciência de cidadania. Obviamente

surgirão dificuldades no diálogo e, nesses momentos, muitas vezes, o silêncio traz a melhor resposta. Ao silenciarem, os educadores poderão ouvir a voz dos alunos expressar livremente o que eles querem, e, assim, poder-se-á dizer que a educação está caminhando. Da mesma forma, situa-se a universidade como centro de formação de futuros professores, espaço que necessita de contínua e profunda avaliação quanto ao seu currículo e objetivos, tendo em vista a sociedade na qual atuará em constante transformação.

O grande projeto educacional para o século XXI talvez seja construído no dia a dia, sem a segurança confortável de saber que tudo já está pronto e que todas as questões já estão respondidas, mas com a certeza de estar construindo um caminho seguro para a emancipação.

Referências bibliográficas

- ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Parecer 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n.9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 fev. 2013.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- COLOMINA, R. et al. Interatividade, mecanismos de influência educacional e construção do conhecimento na sala de aula. In: COLL, C. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. v.2. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. (Org.). *Um desafio para a didática*. São Paulo: Loyola, 1988.
- FONSECA, S. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).
- GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo; Cortez, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. p.197-231.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágio na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, Comunicação e Eventos, 2005.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PICONEZ, S. C. B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- SILVA FILHO, A. L.; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágio na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011.
- SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágio na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011.
- UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Projeto pedagógico do curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2011.