educação revista do centro de UFSM educação ISSN: 1984-6444

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Modelos de formação de professores de História: um estudo comparado entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil) e a Universidade do Minho (Portugal)[1]

History teachers training models: a comparative study between the Federal University of the Southern Border (Brazil) and the University of Minho (Portugal)

Halferd Carlos Ribeiro Junior
Professor Adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechin, Rio Grande do Sul, Brasil.
halferd.junior@uffs.edu.br - https://orcid.org/0000-0002-0262-0727

Maria Glória Parra Santos Solé
Professora Auxiliar na Universidade do Minho, Braga, Portugal.
gsole@ie.uminho.pt - https://orcid.org/0000-0003-3383-5605

Recebido em 17 de julho de 2019
Aprovado em 22 de junho de 2020
Publicado em 25 de setembro de 2020

RESUMO
A sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia de informação e comunicação, exige do indivíduo uma postura proativa, flexível, e em constante aprendizado, para a superação de seus limites frente as constantes transformações tecnológicas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Nesse cenário, apresentamos os resultados de uma pesquisa que aborda o estágio supervisionado na formação inicial do professor de história, da experiência desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, Brasil, e da Universidade do Minho, Braga, Portugal, indagando acerca do paradigma que sustenta a metodologia proposta para o ensino de história e o perfil do professor de história desejado.
Palavras-Chaves: Formação de Professores; Estágio Supervisionado, Educação Histórica.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

ABSTRACT
Contemporary society, noticeable by the information and communication technology, demands from the individual a proactive, flexible, and constantly learning attitude to overcome its limits in the face of constant technological, economic, political, social and cultural transformations. In this scenario, we present the results of a research that examines the supervised internship in the history teacher's initial training, the experience developed at the Federal Frontier University - Campus Erechim, Brazil, and the University of Minho, Braga, Portugal, paradigm that supports the methodology proposed for the teaching of history and the profile of the desired history teacher.
Keywords: Teacher training; Supervised Internship, Historical Education.

Introdução

Inicialmente, a construção desse artigo esteve vinculada aos debates desencadeados pela reforma educacional em curso no Brasil, a Reforma do Ensino Médio (2016), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016; 2017), o projeto de uma escola sem partido, e a política de formação de professores (2015), temáticas que ganharam uma importância política mais relevante após a queda do governo Dilma. Ao dirigirmos a nossa atenção para Portugal, percebemos a existência e permanência de um cenário de reforma educacional (GROSSO, 2017; 2015), a política de formação de professores pelos desdobramentos do Tratado de Bolonha[2] (LEITE: FFERNANDES, 2013), Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (PORTUGAL, 2001), Reforma do Ensino Secundário (2004), Metas de Aprendizagem (PORTUGAL, 2010), Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico (PORTUGAL, 2011), Metas Curriculares (PORTUGAL, 2013).

No passado recente, imbricado na crise econômica desencadeada pela queda do banco Lehman Brothers (15/09/2008), assistimos a presidência de Barack Obama (2009 - 2016) e também do Lula (2003-2010) e de Dilma Rousseuf (2011 – 31/08/2016), em que a temática dos direitos sociais esteve em pauta; por exemplo o *Obamacare* nos EUA e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. A vitória de Trump à presidência dos EUA, e em âmbito local, a tomada do poder pelo Michel Temer, Brasil, são indicativos de uma reviravolta do projeto de governo que estava em curso.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

No entanto, as discussões da relação entre a economia e a escola, ultrapassam os limites dos governos, a organização de uma escola para os interesses do mercado. O PISA, avaliação internacional de estudantes que ocorre trienalmente, implementado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia o desempenho de estudantes na língua materna, matemática e ciências, tem influenciado as reformas educacionais em âmbito internacional, desencadeando um processo que valoriza um ensino pautado em conteúdos em detrimento do que desenvolve habilidades, ao mesmo tempo que ocorre o detrimento das artes e das ciências humanas nos currículos.

Os programas curriculares nas sociedades democráticas, após um longo processo de debates, pesquisas e ações, tiveram como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de qualificar a ação política dos indivíduos, para a construção de uma sociedade humanista e que preze a justiça social. Paradoxalmente, no bojo da democracia é construído currículos característicos de regimes autoritários (ou de uma sociedade extremamente meritocrática), em que o enfoque principal é a transmissão de conteúdos e a avaliação, contribuindo para o controle do pensamento dos jovens e do trabalho do professor.

Santomé (2017) analisando a reforma curricular da Espanha (Real Decreto 126/2014), lança luzes para pensarmos esse paradoxo. Argumentou que devido as avaliações externas (PISA) apenas da leitura, matemática e ciências, acaba promovendo a organização de um currículo oculto que valoriza apenas os conteúdos que são exigidos nessa avaliação, e para a desvalorização das Ciências Sociais, das Humanidades e das Artes, uma atitude política para despolitizar a cultura, a economia, o mercado de trabalho, enfraquecendo um sistema educativo voltado para formação da cidadania e dos direitos humanos.

> Da defesa de um modelo de curriculum aberto e flexível, passamos para um outro modelo completamente oposto, fechado e inflexível, mas no âmbito do qual, em determinados momentos, se desenvolve todo um palavreado oficial com o qual se pretende sublinhar a autonomia da classe docente que, na verdade, se destina a iludir a cidadania (SANTOMÉ, 2017, p. 59).

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Apontou que estamos vivendo um período histórico fortemente marcado pela filosofia e pela política neoliberal; destacou que a educação escolar é compreendida como um mercado, e há uma mobilização para a organização de currículos para que a filosofia e as medidas neoliberais sejam consideradas como a única alternativa possível para a sociedade, sendo considerada lógica, óbvia e necessária. Contribuindo para a formatação de uma postura individualista, competitiva, consumidora, despolitizada, autoritária.

Desse modo, há uma ampla mobilização política para reformas curriculares, ultrapassando as fronteiras nacionais, tendo como objetivo controlar o que é e como é ensinado nos sistemas educativos. O espaço privilegiado da formação inicial do professor é a universidade, embora tenha autonomia para a construção do currículo e do perfil do profissional, está imbricada na legislação e nas estratégias de avaliação dos governos para controlar e autorizar os cursos de graduação e pós-graduação. Concordamos com Felício e Silva (2017) ao pensar a relação entre o conhecimento escolar e a formação de professores,

> a problemática da formação de professores surge como um campo de intersecção, tanto na influência das sociedades que queremos estruturar e fazer perdurar, como para as aprendizagens que pretendemos que os alunos façam, no duplo sentido da atualidade que esse conhecimento induz no desenvolvimento pessoal, social e profissional desses sujeitos e no papel que venham a exercer nessa sociedade em que estão inseridos (FELÍCIO;SILVA, 2017, p. 253)

Diante dessa dinâmica, apresentamos os resultados de um projeto de Pós-Doutorado que pesquisa a política de formação de professores de História em duas universidades, uma do Brasil e outra de Portugal, o currículo pensado e praticado, do aspecto fundamental para a constituição do ser docente, os estágios supervisionados; investigando dois projetos específicos, o da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, e o da Universidade do Minho, em Braga. Para tanto, realizamos estudos da legislação, dos projetos políticos pedagógicos, observações das aulas dos professores estagiários, possibilitando reflexões sobre os estágios supervisionados e dos paradigmas para o ensino de história.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Formação Inicial do Professor de História

Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim

Para Zamboni e Mesquita (2008), nos anos 1970, a principal preocupação das graduações em História era a transmissão dos saberes da ciência de referência em detrimento da formação pedagógica do professor; restringindo-se ao estágio e as disciplinas pedagógicas, estudadas na Faculdade de Educação, configurando a situação de 3 (ou 4) anos de estudos de conhecimento específico, e mais 1 ano para as disciplinas pedagógicas, uma formação bi-etápica. Contribuindo, assim, para uma ação docente que estava preocupada apenas com a transmissão de conhecimentos, na memorização de fatos, datas e heróis.

Nos anos 80, no processo histórico de derrubada da Ditadura Civil Militar, professores e pesquisadores articularam o construtivismo com diferentes correntes historiográficas, defendendo uma prática de ensino planejada a partir da história de vida dos alunos, o uso de temas significativos, partindo do presente para depois relacionar com outros momentos históricos e espaços geográficos distintos. Dessa forma, os temas e as formas de se ensinar História se multiplicaram, valorizando a utilização de documentos históricos, entrevistas, imagens; os alunos deixaram de ser um agente passivo no processo de ensino e/ou aprendizagem, ao mesmo tempo em que foram considerados sujeitos históricos. Novos objetos e novas abordagens foram discutidos para o currículo escolar, como a história dos excluídos e da classe operária. O ensino de história foi transformado para atender a necessidade de construção da sociedade democrática, e, consequentemente, implicando no questionamento da formação inicial do professor de História.

Fonseca e Couto (2008) argumentam que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, em 4 de dezembro 1997, o Ministério da Educação (MEC) lançou o edital n. 4 convocando as instituições de ensino superior para a construção de propostas de reformulação das graduações. Entre junho e novembro de 1998 a Comissão de Especialistas de História do MEC, com representantes da ANPUH (Associação Nacional de História), reuniu-se para a elaboração das diretrizes para as

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

graduações em História. Em 3 de abril de 2001, a Câmara de Educação Superior aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. Segundo as autoras, esse documento tem como objetivo a formação do historiador em detrimento do professor de história.

Em maio de 2000, o MEC encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta para a construção das diretrizes para a formação do professor; o CNE nomeou uma comissão com representantes das câmaras da educação básica e do ensino superior, para analisar tal proposta. De acordo com Fonseca e Couto,

> A proposta de diretrizes também foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Em 8/5/2001, a Câmara de Educação Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (FONSECA; COUTO, 2008, p.111).

Dessa forma, institucionalizava que a formação do professor deveria ocorrer por meio de licenciatura plena, em conformidade com a LDB de 1996, alterando definitivamente a concepção de licenciatura curta para a formação de professores que foi construída durante a Ditadura Civil Militar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pressupõem a construção do professor-pesquisador, capaz de compreender a realidade que o cerca, tendo domínio dos conhecimentos da ciência de referência, apropriando-se do uso das tecnologias de informação e comunicação, tendo habilidades para desenvolver estratégias metodológicas eficazes de ensino, articulando, assim, saberes práticos, específicos, pedagógicos, psicológicos. Tal dinâmica, indica uma permanência da tensão na formação do professor de história, por um lado, a comunidade de especialista de história, tendo como foco a formação do historiador, enquanto o MEC e as demandas sociais requerendo que seja privilegiado a formação do professor de história.

É o papel das instituições de ensino superior elaborar o Projeto Político Pedagógico de suas graduações, obedecendo orientações legais e as avaliações periódicas do MEC. A Licenciatura em História da UFFS, *campus* Erechim, é organizada por meio da sua Matriz Curricular aprovada em 2012. O perfil do profissional almejado é formar professores para atuar no Ensino Fundamental e

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Médio, com habilidades para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, sobretudo na história local e regional; assessorar movimentos sociais e políticos, criar e promover a curadoria de museus, casas de cultura, arquivos históricos; participar de pesquisas arqueológicas, e projetos de turismo histórico e cultural. Ainda, almeja-se que o licenciado compreenda a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, articulando a teoria e prática, como elemento fundamental para a reflexão profissão, tendo como foco que a pesquisa é um elemento dinamizador da aprendizagem.

A graduação é composta por uma carga horária de 3000 horas, dividida entre disciplinas do domínio específico (história), conexo (educação) e comum (cidadania), ainda no interior dessa carga horária está distribuída 480 horas de estágio, 240 horas de atividade curricular complementar, e 400 horas de prática como componente curricular, distribuídos em 9 semestres. O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é distribuído em 4 disciplinas de 8 créditos, o que corresponde a 120 horas-aula para cada disciplina, a partir do sexto semestre. A carga horária do estágio está subdividida em conformidade com a tabela abaixo.

Tabela 1: Distribuição da Carga Horária do Estágio Supervisionado

	ECS I	ECS II	ECS III	ECS IV
Aulas Teóricas	30h	30h	30h	30h
Observação da Escola	10h	-	10h	-
Observação de Aulas do Ensino Fundamental	30h	-	-	-
Observação de Aulas no Ensino Médio	-	-	30h	-
Elaboração de Projeto de Pesquisa e Intervenção	20h	-	20h	-
Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e Intervenção	-	30h	-	30h
Relatório de Pesquisa Didático Histórico	30h	30h	30h	30h
Preparação de Aulas para o Ensino Fundamental	-	15h	-	-
Preparação de Aulas para o Ensino Médio	-	-	-	15h
Regência no Ensino Fundamental	-	15h	-	-
Regência no Ensino Médio	-	-	-	15h
Total da Carga Horária	120h	120h	120h	120h

Fonte: Universidade Federal da Fronteira Sul, Projeto Pedagógico do Curso Graduação em História – Licenciatura. Erechim: 2012.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

O estágio de observação deve dar subsídios para compreensão da realidade em que os alunos estão inseridos para a fundamentação da prática pedagógica do estágio de regência. Para tanto, as reflexões de Conceição (2010), Lima (2013) e André (2005) são mobilizadas para a compreensão da realidade escolar e da relação da juventude com a cultura contemporânea.

Conceição (2010) investigou a consciência histórica latino-americana dos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC em que cursavam a disciplina Estudos Latino-Americanos na 7ª série em 2009. Para execução dessa pesquisa, aplicou um questionário socioeconômico-cultural, *survey,* a fim de mapear o perfil e as áreas de interesses dos alunos, observou as aulas durante o período letivo 2009, e aplicou atividades para os alunos elaborarem narrativas sobre os países e a cultura latino-americana, que serviu de base documental para a análise de sua interpretação. O trabalho da Conceição serviu como lastro para a observação, coleta de dados, análises e interpretações da realidade escolar a fim de possibilitar a construção do projeto de intervenção pedagógica, bem como a organização e metodologia das aulas que seriam ministradas durante o estágio.

A tese de Lima (2013) teve como objetivo estudar a relação dos alunos e professores com os artefatos da cultura contemporânea e a intertextualidade da aula de história. Para a realização dessa pesquisa, aplicou questionário socioeconômico, observou as aulas de história, e entrevistou professores, em duas escolas da Rede Municipal de Itatiba, região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo. Os resultados produzidos demostraram que a televisão, o cinema (filmes), a internet, principalmente as redes sociais e para a comunicação, são os principais artefatos utilizados pelos alunos e professores, no entanto, dificilmente foi perceptível um impacto significativo nas aulas de história observadas pela pesquisadora; tal circunstância instigaram os estagiários a olhar para essa dinâmica para o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos.

A aplicação do *survey,* a produção de dados quantitativos sobre o perfil dos alunos, é cotejado com a observação da comunidade, da escola e dos alunos em ambientes formais e não formais de ensino, a relação dos alunos com os artefatos da cultura contemporânea, com base nas reflexões da etnografia da prática escolar

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

(ANDRÉ, 2005). A produção desses conhecimentos é fundamental para o estágio de regência, a fim de fundamentar a construção das sequências didáticas.

No estágio de regência, as discussões teóricas relacionam-se com a organização das sequências didáticas que devem ser ministradas pelos acadêmicos, tendo como pressuposto que o ensino de história deve pautar-se pela utilização dos documentos históricos em sala de aula para produção do conhecimento histórico escolar. São priorizadas as temáticas: o ensino de história e a cultura material, documentos escritos, museus, música, literatura, cinema, fotografia. Ainda, são realizados debates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a inserção no currículo da cultura afro-brasileira e indígena e estratégias de avaliação. Desse modo, os alunos têm acesso aos debates sobre a incorporação de diversas linguagens no ensino de história.

Universidade do Minho

Atualmente na Universidade do Minho (UM) a formação do professor de História ocorre por meio da implantação do Decreto-Lei n. 43/2007, a partir do Tratado de Bolonha que redefiniu a política de formação de professores, alterando a graduação que integrava a ciência de referência com a docência (ciências da educação), para uma formação bi-etápica, a graduação restringe-se a ciência de referência (3 anos), e o mestrado em ensino (2 anos), pós-graduação, que habilita profissionalmente o professor (VIEIRA, 2013).

Desse modo, como salienta Melo (2015), é obrigatório a realização da licenciatura em História para o ingresso no mestrado em ensino; uma licenciatura de 3 anos letivos, composto por disciplinas de conhecimentos específicos da História, como: Pré-História, Civilizações Antigas, Civilização Grega e Romana, Arte Clássica, Idade Média (Europa e Portugal), Descobrimentos e Expansão Portuguesa, Arte Medieval, Idade Moderna (Europa e Portugal), Arte Moderna, Idade Contemporânea (Mundial e Portugal), Arte Contemporânea, e algumas disciplinas optativas.

O Mestrado em Ensino tem a pesquisa como fundamento da prática docente, os saberes específicos devem ser articulados com os saberes pedagógicos, e da

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

prática científica, a fim de fundamentar a compreensão da realidade escolar em que os futuros professores atuarão, promovendo a construção de estratégias metodológicas adequadas as demandas de seu público. Assim sendo, o perfil do egresso almejado é a formação de profissionais reflexivos e autônomos capazes de investigar a sua ação, propiciando uma educação humanista e democrática; profissionais capazes de promover a articulação entre teoria e prática, entre o ensino e a pesquisa, para uma ação crítica e inovadora em conformidade com as demandas de sua realidade escolar.

Segundo Melo (2015), as disciplinas obrigatórias do mestrado em ensino se relacionam com as áreas da Educação, Didática da História, História. Tendo como temáticas, Sociologia da Educação e Profissão Docente, Desenvolvimento Curricular, Correntes Fundamentais da Pedagogia, Metodologia do Ensino da História, História e Memória, Tecnologia Educativa, Psicologia da Motivação e da Aprendizagem, Coordenação Educativa e Direção de Turma, Ética e Deontologia da Prática Doente, Psicologia da Adolescência, Organização da Escola, Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História, e o Estágio Profissional.

O Estágio Profissional é composto pelo estudo da realidade escolar, planejamento e execução de práticas de ensino, e a elaboração de relatório de pesquisa sobre a prática realizada, contendo a construção de uma dissertação com a sua defesa pública.

> Este cenário legislativo induz uma nova forma de perspetivar o estágio, nomeadamente pela valorização da relação entre ensino e investigação e pela obrigatoriedade de produção de um relatório a defender em provas públicas. Perante a necessidade de desenhar um novo modelo de estágio, as instituições de formação confrontaram-se com vários desafios […] (VIEIRA *et. al*., 2013, p. 2642)

Vieira aponta dois desafios para a elaboração dessa proposta de estágio: 1) a confecção de um modelo de estágio, em uma cultura escolar tradicionalmente sem modelo de estágio; 2) a fundamentação de uma epistemologia da práxis, pautada na articulação do ensino e da pesquisa. O encaminhamento de reflexões a partir desses desafios, possibilitaram a formatação do estágio curricular supervisionado do

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

mestrado em ensino, tendo como pressuposto “educar investigando e investigar educando”. Em síntese:

> No caso da Universidade do Minho, os dois desafios foram equacionados aquando do desenho do modelo de estágio, procurando-se criar condições para que a investigação pudesse ocupar um lugar de relevo na prática e na elaboração do relatório, no quadro de uma formação reflexiva. Foi possível consensualizar um modelo comum a todos os mestrados em ensino, onde se explicitam pressupostos e princípios de orientação reflexiva, e onde se prevê uma articulação estreita entre a prática pedagógica e o relatório final, ambos focados num “projeto de intervenção pedagógica supervisionada” que articula investigação e ensino. O modelo pretende conferir à prática pedagógica uma natureza transformadora e emancipatória e podemos dizer que se aproxima da criação de um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010), de natureza multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluência de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais. Nesta perspectiva, o estagiário é entendido como um consumidor crítico e produtor criativo do conhecimento e a supervisão pedagógica deverá assentar nos princípios da indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, participação e emancipação, apoiando o desenvolvimento de planos de intervenção concebidos por referência a uma visão democrática da educação escolar […] (VIEIRA *et al*., 2013, p. 2644).

O Estágio Profissional tem o objetivo de articular os conhecimentos debatidos nas disciplinas que compõem o mestrado em ensino com a realidade escolar, “promover a intervenção crítica nos contextos pedagógicos no quadro de uma visão transformadora da pedagogia escolar, e incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional” (MELO, 2015, p. 46). Para tanto, é crucial a construção, planejamento, execução e análise do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), uma metodologia da prática de ensino pautada no conceito de investigação/ação.

A unidade curricular Estágio Profissional é desenvolvida em três módulos: 1) Análise do Contexto de Intervenção Pedagógica, sendo subdivido em Observação de Práticas da Educação e Projeto Curricular e Ambientes de Aprendizagem/Gestão de Problemas de Comportamento e Aprendizagem; 2) Seminário de História; 3) Intervenção Pedagógica. No primeiro módulo, o objetivo é que o professor estagiário observe e conheça a realidade escolar em que desenvolverá a regência; os alunos assistem as aulas dos professores, familiarizando-se com a turma, a fim de indagar quais são as práticas de ensino dominantes; no segundo item desse módulo, as discussões abordam a proposta curricular oficial para o ensino de história, as

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

dinâmicas no interior da escola para elaboração dos planos de ensino, e aspectos sobre a gestão da sala de aula.

No módulo Seminário de História o objetivo é discutir os fundamentos da prática investigativa, que são considerados importantes para a organização do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. No módulo Intervenção Pedagógica, os professores estagiários observam as aulas de história, planejam e desenvolvem um conjunto de atividades com os alunos.

> O número médio de horas semanais das atividades realizadas nas escolas pelos estagiários varia em função das horas de estágio previstas nos planos de estudos de cada Mestrado e das condições concretas da distribuição horária da cada escola/professora cooperante. Devem também participar em atividades extracurriculares organizadas na escola, e elaborar ao longo do ano um portfólio que retrate o seu processo formativo nas diversas componentes do Estágio (MELO, 2015, p. 48-49).

Embora por caminhos diferentes, o estágio na formação inicial do professor de história da UFFS e da UM articula a pesquisa com a construção da intervenção pedagógica, desse modo, o futuro professor terá acesso a um conjunto de debates e experiências que coloca a sala de aula como um lugar de pesquisa, elemento fundamental para a compreensão da realidade escolar para a construção de sua prática profissional inovadora e crítica.

O *Lócus* da Pesquisa: Os Professores Estagiários em Ação

Portugal: Assembleia Nacional de 1846

A aula observada ocorreu em 10 de março de 2017, a atividade final da sequência didática intitulada *"O Liberalismo, Ideologia e Revolução: Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX"*, desenvolvida em uma turma do 11º ano de uma escola secundária de Braga, sendo a Recriação da Assembleia Nacional de 1846 (Sessão Parlamentar). A turma foi dividia entre dois grupos de 9 educandos, o dos deputados (oposição) e o dos ministros (governo). Os deputados criticavam o trabalho dos ministros, enquanto os ministros defendiam as ações do governo, ainda havia a mesa da presidência da Assembleia, intitulado do grupo moderador composto por 3 membros. Nesta sessão parlamentar discutiram as seguintes temáticas: Educação e

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Saúde, Administração e Política, e Economia e Finanças, competindo a cada subgrupo de 3 alunos (ministros e oposição) uma das áreas a serem debatidas. O grupo de moderadores tinha as seguintes tarefas: elaborar uma questão sobre cada uma das temáticas; cronometrar os tempos de resposta do Governo e da Oposição.

A sala de aula foi disposta com duas fileiras de frente uma para outra, carteiras ocupadas pelos deputados e ministros, na frente, uma mesa para a presidência e a secretaria da presidência da assembleia, ao fundo uma mesa representando uma tribuna para a arguição dos deputados e ministros. No quadro foi projetado uma representação da Assembleia Nacional; após a organização da sala de aula, a professora cooperante, pois recebe os estagiários, iniciou a aula com a leitura do preâmbulo da constituição de 1825, assinada pelo D. Pedro IV, a professora utilizou uma faixa, para representar a realeza de Portugal.

Após a leitura do preâmbulo da constituição, o porta-voz da presidência da Assembleia iniciou os trabalhos, solicitando uma consideração inicial do representante dos ministros, para em seguida ser ouvido o representante dos deputados. Os alunos dirigiam-se à tribuna para fazer as suas alegações e considerações. Em seguida os deputados discursavam e indagavam os ministros, em relação aos assuntos de Educação e Saúde, Administração e Política, e Economia e Finanças, e os ministravam discursavam e defendiam o governo, de maneira alternada, entre deputados e ministros. A sessão, aula, foi encerrada com o discurso da porta-voz da presidência, em que destacou os pontos fortes das argumentações apresentadas, evidenciando a compreensão dos temas abordados, e as temáticas que precisa de mais aprofundamento.

A intervenção dos alunos foi elaborada a partir das aulas, leituras e análise de documentos históricos; o debate teve o objetivo de favorecer aos alunos a vivência histórica da participação dos debates de uma assembleia, tendo que mobilizar informações históricas e a dramatização para o sucesso de sua apresentação, estabelecendo uma relação direta com as artes, além de aprender o conteúdo histórico por meio da experiência. Os alunos participaram ativamente das atividades, de modo que o professor estagiário não enfrentava problemas de disciplina para

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

execução da atividade, como havia uma mesa presidindo os trabalhos, as eventuais discordâncias eram administradas pelos próprios alunos.

Esta aula faz parte da sequência didática do projeto de investigação pedagógica do professor estagiário. Em conformidade com as perspectivas apontadas por Solé (2013; 2016), a recolha de dados faz-se no decorrer das aulas programadas e leccionadas pelo professor estagiário, constituindo vários instrumentos para a recolha de dados (fichas de registo de observação); tarefas de papel e lápis (fichas de trabalho) realizadas pelos alunos no decorrer das aulas. Posteriormente o professor estagiário analisa de forma indutiva os dados recolhidos a fim de fundamentar as posteriores análises do pensamento histórico dos alunos, evidenciado com as atividades desenvolvidas, a integrar no relatório de estágio de ensino, que articula a prática pedagógica com a investigação.

Brasil: Patrimônio e Memória: Exposição de Objetos Familiares

A experiência docente dos professores estagiários foi realizada no período de 03 de maio a 09 de junho de 2016, com o 6º e 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Vista Alegre situada no município de São Valentin, no estado do Rio Grande do Sul, em uma escola do campo. A condição de escola multisseriada desencadeou um grande desafio, por tratar-se de diferentes níveis de ensino aglomerados na mesma sala, propôs-se planejar e elaborar atividades que fosse trabalhada da mesma forma para ambas as séries.

O objetivo central foi realizar as atividades com fontes históricas, tais como: documentos escritos, fotografias, imagens, música, propiciando ao aluno um contato direto com essas linguagens, favorecendo uma visão crítica de análise, fazendo com que eles contextualizem suas ideias sobre determinado assunto com o conhecimento já adquirido em sua trajetória escolar.

Na primeira aula, realizou-se uma apresentação do tema, abordando seus principais objetivos e o que iria ser trabalhado durante as aulas. Para registro das atividades e para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, foi distribuído aos alunos um caderno para que fosse utilizado como um diário para anotações do que

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

considerassem relevantes ao longo do processo da regência. Este caderno serviu como um instrumento de anotações para eventuais revisões dos assuntos trabalhados, atividade que na aula seguinte sempre retomava o estudo anterior.

Discutiu-se a importância dos documentos tanto para o ensino de História, como para cidadania, abordando assim os diferentes tipos de documentos, questões como: em que momento foi produzido e finalidade; também foi discutido o título de eleitor, o direito ao voto e o processo histórico desta conquista.

A observação da aula dos professores estagiários ocorreu no dia 31 de maio de 2016, desenvolvida em uma sala multisseriada, em que abordou a questão de patrimônio, memória e documentos históricos, por meio de um estudo sobre peças e instrumentos que preservam a memória da própria família. Cada aluno teve a liberdade e o comprometimento de estudar um objeto que fizesse parte da sua família e por ser importante deveria ser guardado e contextualizado. A sala de aula foi disposta em forma de “U” para a realização da exposição dos objetos. Em seguida, cada aluno se dirigia para frente da sala e explicava os motivos por que escolheu os objetos, a sua função, a quem pertencia, e quanto tempo o objeto estava na família. Este momento permitiu uma maior proximidade entre os alunos de diferentes idades. Com esta proposta os alunos pesquisaram, realizaram entrevistas com familiares para que pudessem produzir conhecimentos sobre os objetos selecionados para exposição.

Ainda, a partir das aulas ministradas e do questionário socioeconômico e cultural aplicado previamente, os professores estagiários mapearam a realidade escolar em que os alunos estavam inseridos, itens básicos como idade, sexo, renda familiar, escolarização dos pais, e questões relativas a relação deles com a cultura contemporânea, como a internet, celular, cinema e televisão. Para a partir desse conjunto de saberes, planejar as atividades a serem desenvolvidas e organizar o relatório de estágio.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Considerações Finais

É evidente as diferenças entre os dois sistemas de ensino, no Brasil tradicionalmente há uma separação entre a formação do historiador e a do professor de história, ficando em segundo plano a docência, e é valorizado positivamente o historiador em detrimento do professor de história. Para superação dessa dicotomia, no Brasil, foi adotado uma política de formação que articula o pesquisador com o professor, a graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul é fruto dessa política e desse debate.

Em Portugal, a questão da formação do professor de história foi resolvida de outra maneira, com a formação inicial do historiador, discutindo os principais temas da ciência de referência com duração de 3 anos, e a formação do professor, ocorre por meio do mestrado de ensino, com duração de 2 anos, tendo como princípio a pesquisa e à docência, em estudos de pós-graduação, conferindo mais prestígio social para o docente. Tal questão tem desencadeado debates, por um lado, Leite e Fernandes (2013) criticam esse modelo fruto do Tratado de Bolonha, pois promove a formação do professor em duas etapas, atrasando o contato do acadêmico com a sala de aula; por outro, Fonseca e Friães (2017) compreende que o mestrado em ensino fortaleceu o campo das ciências da educação.

Voltando a nossa atenção para as aulas desenvolvidas pelos professores estagiários, é perceptível a mobilização de dois conceitos fundamentais para a organização da prática de ensino. No caso português, através de metodologia de *role playing*, os alunos representaram a Assembleia Nacional, desempenharam distintos papéis, apoiados pelo estudo dos documentos históricos; desse modo é primordial para o ensino de história, que o aluno adquira a competência de posicionar-se, experienciar, vivenciar, o modo de pensar do outro, ou de outra época, o uso do documento histórico deve contribuir para a ampliação da consciência história do aluno, para possibilitar o uso do passado, para compreensão do tempo, e do posicionamento tendo em vista o futuro. É interessante ponderar, que tais perspectivas, são discutidas em Portugal a partir das pesquisas da Isabel Barca, e do diálogo estabelecido com a Educação Histórica.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

Enquanto no Brasil, a aula analisada foi ministrada para alunos do 6.º e 8.ºanos, centrou-se na análise de fontes, através da exposição dos objetos familiares utilizados pelos pais ou avós dos alunos, visando a construção de uma exposição museística. Nesse caso, o conceito que fundamenta a prática de ensino é a produção do conhecimento histórico escolar (Bittencourt, 2004) em que o professor mobiliza as estratégias de produção do conhecimento do historiador para servir como lastro da aula, a ideia da crítica aos documentos, análise de sua produção, circulação, sentidos e significados, são considerados elementos importantes para que os alunos aprendam a crítica histórica e a utilizem para entender o mundo que o cerca.

As reformas educacionais em curso, influenciadas pelas avaliações externas, tem demonstrado poucos efeitos imediatos na essência da formação inicial de professores. Os casos que abordamos, denota a permanência da trajetória profissional e acadêmica para a construção de uma metodologia de ensino para o ensino de história, que busca a formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de compreender o mundo que o cerca, e posicionar-se nele, para o fortalecimento da democracia, dos diretos humanos, e da justiça social.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Segunda Versão Revista.** Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2017.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. **Ensino de História e consciência histórica no Colégio de Aplicação da UFSC** (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos. Conhecimento Escolar e Formação de Professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. 9(18), 251-261, 2017.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A Formação de Professores de História no Brasil: Perspectivas Desafiadoras do Nosso Tempo. In.: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História.** Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Madalena; FRIÃES, Rita. A Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário no Ensino Superior em Portugal: do Processo de Bolonha à Atualidade. **Tempo dos Professores: Programa e Resumos.** Porto: Universidade do Porto, 2017.

GROSSO Luís Correia. A História no Ensino Básico em Portugal no Último Quartel: Perspectiva Curricular. **Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História.** 15(1), 289-305, 2015.

GROSSO Luís Correia. Aprender História em Democracia. Conselho Nacional em Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva.** (pp. 157-220), Lisboa: CNE, 2017.

LIMA, Elaine Aparecida Barreto Gomes de. **A Escola como não Lugar no Ensino de História: Redes, Conexões e Cultura Contemporânea** (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A Formação Inicial de Professores em Portugal: para uma Reflexão sobre o Modelo Decorrente do Processo de Bolonha. In.: LOPES, Amélia (Org.). **Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes**. Porto: Livpsic, 2013.

MELO, Maria do Céu de. A Formação de Professores de História em Portugal: Práticas Pedagógicas e Investigativas. **Revista História Hoje**, 4(7), 41-61, 2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro:**

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Diário da República, 1986.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.** Lisboa: MEC, 2001.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro (revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (ME-DEB, 2001)**. Lisboa: Diário da República: 2011.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Metas de Aprendizagem**. Lisboa: MEC, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Metas Curriculares de História: 7º e 8º Anos do 3º Ciclo do Ensino Básico.** Lisboa: MEC,2013.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Políticas Educativas e Curriculares na Construção de um Sentido Comum Neoliberal. In.: FLORES, Maria Assunção, MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores.** Ramada, Santo Tirso: Pedago, de Facto, 2017.

SOLÉ, Glória; VARELA, Paulo. A formação didática de educadores/professores na área de Didática de Estudo do Meio: análise de uma experiência de formação centrada no ensino da História a crianças. **XX Colóquio da AFIRSE 2013 - Formação Profissional: Investigação Educacional sobre Teorias, Políticas e Práticas.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

SOLÉ, Glória; VARELA, Paulo. Modelo de formação de educadores/professores na área de didática de estudo do meio: análise de uma experiência de formação centrada no ensino da história a crianças. In SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Leandro; BARCA, Afonso; PERALBO, Manuel; FRANCO, Amanda; MONGINHO, Ricardo. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia** (pp. 2893-2911). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação Universidade Minho, 2013.

SOLÉ, Glória. O ensino de História a crianças: perspectivas de formação e investigação em Educação Histórica na Universidade do Minho (Portugal). In SCHMIDT, M. A. FRONZA, M. (Org.). **Consciência Histórica e Interculturalidade-Investigações em Educação Histórica** Curitiba: W.A. Editores, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, **Projeto Pedagógico do Curso Graduação em História – Licenciatura.** Erechim: 2012.

VIEIRA, Flávia et al (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In SILVA, Bento Duarte; ALMEIDA, Leandro; BARCA, Alfonso Lozano; PERALBO, Manuel; FRANCO, Amanda; MONGINHO, Ricardo (Org.) **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia** (pp. 2893-2911). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação Universidade Minho, 2013.

ZAMBONI, Ernesta; MESQUITA, Ilka Miglio de. A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

Correspondência

Halferd Carlos Ribeiro Junior — Universidade Federal da Fronteira Sul — Campus Erechin. RS-135, 200 - Zona Rural, CEP 99700-000, Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.

ISSN: 1984-6444 | http://dx.doi.org/10.5902/1984644439103

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Nota

[1] This work is funded by CIEd- Research Centre on Education, Intituto de Educação, UMinho, through national funds, of FCT/MCTES-PT. Este artigo está em conformidade com os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica e com os procedimentos éticos de produção de dados com seres humanos.

[2] Declaração conjunta de Ministros da Educação de países europeus que se reuniram na cidade de Bolonha, Itália, em 19 de junho de 1999, em que estabeleceu princípios e compromissos para o Ensino Superior. Assinaram a Declaração: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Tcheca.