

# **FORMAR-SE PROFESSOR, REFLETIR SOBRE A PRÁTICA: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA**

**BECOMING A TEACHER, REFLECTING ABOUT PRACTICE: SOME QUESTIONS FROM  
SUPERVISED PRACTICE IN HISTORY**

*Geni Rosa Duarte<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo problematizar algumas questões relativas ao processo de formação de professores de História em cursos de graduação a partir da realização do Estágio Supervisionado. Analisa algumas das soluções apresentadas pelos graduandos em História da UNIOESTE durante a realização das atividades do Estágio Supervisionado em escolas públicas do município de Marechal Cândido Rondon, PR, retomando os objetivos propostos por eles no Plano de Estágio.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estágio Supervisionado. Ensino de história

---

**ABSTRACT:** This article aims do problematize some questions concerning the training of history teachers in courses starting from the Supervised Practice activities, examining some solutions presented by History graduate students of UNIOESTE , proposed by them in the Training Plan and applied in public schools of Marechal Cândido Rondon, PR.

**Keywords:** Teacher training. Supervised practice. History teaching

---

<sup>1</sup> Doutora em História Social pela PUCSP. Professora dos Cursos de Graduação em História e Pós-graduação em História, Poder e Práticas Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Marechal Cândido Rondon, PR.

## **Introdução**

Temos por objetivo, neste texto, repensar as articulações entre o ensino de História e a Prática de Ensino configurada no Estágio Supervisionado, partindo de soluções propostas pelos próprios estagiários. Tenho como material as colocações feitas por escrito pelos alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, em junho de 2014, a partir da realização do estágio em escolas públicas do município, tomando como ponto de partida as propostas formuladas – projeto de estágio - antes da ida a campo. A cada estagiário foram dirigidas de quatro a cinco questões, para que ele articulasse o que havia proposto e o que havia conseguido realizar durante as aulas de regência.

Nesse sentido, pretendo apontar as questões relacionadas ao desenvolvimento das atividades que os estagiários privilegiaram, pensar algumas das articulações possíveis entre a formação teórica e a prática em sala de aula, bem como discutir as formas como atuaram e como se auto avaliaram nesse processo, as dificuldades que encontraram, bem como a narrativas do que consideraram pontos bem sucedidos.

### **1. Descrição das atividades de estágio:**

Desenvolvido nas escolas públicas do município, e incluído dentro da programação do professor responsável pela classe, o estágio não propicia, de fato, um amplo campo de experimentação didática, mas faz com que o graduando se insira nos problemas e perspectivas de atuação da educação pública. Todavia, com limitações, no desenvolvimento das atividades, o estagiário tem possibilidade de propor alguns encaminhamentos teóricos e metodológicos, e posteriormente, avaliar essa prática.

Alguns deles encontraram algumas dificuldades para realizar o que tinha sido proposto no plano inicial de estágio, seja pelo desinteresse ou indisciplina de grupos de alunos, ou pela excessiva lotação em algumas salas. Todavia, a avaliação que eles mesmos fizeram dessa atividade foi positiva, pois possibilitou

a eles conhecer *in loco* o que significa ser professor em uma escola pública, permitindo-lhes vivenciar questões da relação teoria / prática na sua formação.

E essa ida à escola é uma questão de fundamental importância. Ao discutir o lugar da prática de ensino na formação inicial nos cursos de licenciatura, Monteiro assegura que essa formação não tem condições de ser feita com a realização de "aulas padrão" para serem avaliadas pelo professor de Prática de Ensino, o que seria a solução mais fácil, quando seria avaliada fundamentalmente a metodologia utilizada pelo estagiário. "Estamos propondo aulas reais, para alunos reais, em situações verdadeiras, no contexto do cotidiano escolar. Não é teatro" (MONTEIRO, 1999, p. 131), e prossegue:

Ao longo do trabalho, o registro e a discussão das experiências permite a teorização da prática, mobilizando os saberes aprendidos nas diferentes disciplinas teóricas, sob orientação do professor de Prática de Ensino e do professor da turma onde se realiza o estágio, que ao avaliar as tarefas realizadas, estão contribuindo para a formação do saber da experiência, núcleo vital do saber docente e fundamento para o desenvolvimento de uma competência profissional (MONTEIRO, 1999, p. 132)

Segundo Ranzi, a formação do professor se faz pela experiência e pela reflexão teórico-prática: "Formar professor, portanto, implica em fazê-lo adquirir uma prática de questionar, de planejar, de problematizar as suas atividades. Contribuir para que ele assuma o fazer pedagógico com autonomia" (RANZI, 1999, p. 135). Portanto, o estágio deve ser repensado, acompanhado e avaliado, e, fundamentalmente, auto avaliado pelo estagiário.

A orientação e acompanhamento do estágio no curso de História da UNIOESTE são trabalhados coletivamente pelos professores do curso. Os professores de Metodologia do Ensino de História e de Prática de Ensino pertencem ao Colegiado do curso de História. Os alunos desenvolvem discussões teóricas e práticas no interior das disciplinas Metodologia do Ensino de História I e II e de Prática de Ensino I e II, nos dois anos finais do curso. O desenvolvimento de atividades específicas na sala de aula (planos de aula, acompanhamento e avaliação da prática) é feita diretamente com os professores supervisores, não necessariamente os de Metodologia ou Prática. Além disso, várias disciplinas durante o curso propõem atividades ligadas diretamente ao ensino, através da Prática como Componente Curricular (PCC). Assim, além

dessas atividades, os estagiários realizam observação da escola e das turmas com que trabalham, e desenvolvem 12 (doze) horas de regência.

Nos projetos que apresentaram, os estagiários estabeleceram, de modo geral, como pontos básicos para a formulação dos objetivos: a) a necessária articulação entre presente e passado, na compreensão de que a história compreende “uma relação ativa com o passado”, tornando necessária uma inversão desses termos, como foi abordado por Chesneau (1995, p. 24): “Não é mais o passado que comanda, que dá lições (...). É o presente que questiona e faz as intimações”; b) a necessidade de ultrapassar um ensino meramente reprodutivista, ou que se limitasse a mera “transposição didática” dos conhecimentos gerados na academia, mas que investisse no processo de construção do conhecimento; c) o olhar para o aluno no ambiente escolar não como *tabula rasa*, mas como alguém que traz consigo uma experiência de vida, e cujos “conhecimentos anteriores” tem de ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

A discussão acadêmica sobre o ensino de história de longa data permite avaliações diversificadas. Entre 1989 e 1990, Camargo, Zamboni e Galzerani apresentaram, num artigo denominado *Sabor e Dissabores do Ensino de História*, os posicionamentos de alguns professores de escolas públicas, sendo que alguns deles trabalhavam nas unidades situadas no Bairro Barão Geraldo, em Campinas, SP, e nesse sentido, mostravam a influência dos estagiários da UNICAMP, através das atividades de formação e dos estágios supervisionados. Embora acusado por Villalta (1992/1993) de ser uma visão excessivamente “rósea” da questão, o artigo apontava diferenças nas falas sobre o ensino de história: nos que não tinham muito contato com a UNICAMP, um discurso mesclado de expressões ditas marxistas (“análise crítica de processos sociais”, “conhecimentos das consciências críticas”) com evidências marcadamente positivistas (ideia de ciência, ideia vaga de processo, etc.). No grupo mais próximo de discussões historiográficas presentes na universidade, “a relação entre sujeito e objeto no ato da produção do conhecimento é concebida de maneira mais dinâmica”, articulado com questões do presente, “mais relacionado com o cotidiano dos alunos, a pluralidade das visões históricas, a busca de novos critérios de periodização, não necessariamente europocêntricos, uma nova

concepção de documentos e recursos didáticos, uma nova linguagem”. (CAMARGO, ZAMBONI e GALZERANI, 1989/1990, p. 181-195).

Esses aspectos “otimistas” criticados por Villalta, todavia, exprimem algumas posições que decorrem de um trabalho dos professores mais aproximado da vivência universitária. Esse autor ressalta, entretanto, que a universidade também tem responsabilidade pelo distanciamento entre o “professor ideal” e o “professor real”: este último “é também o resultado de uma formação universitária precária, que tangencia a teoria, negligencia a prática e não estabelece qualquer vinculação entre uma e outra” (VILLALTA, 1991/1992, p. 227).

## **2. Os estagiários em ação/reflexão:**

Os estagiários são elementos importantes para estabelecer essa ligação universidade/escola pública. Eles procuram articular sua prática a partir dos conteúdos discutidos nos diversos cursos que frequentaram, sem ter tido ainda tempo de solidificar alguns encaminhamentos que só a prática profissional vai possibilitar, e contam com uma supervisão e com disponibilidade de tempo para pesquisar e planejar suas atividades, o que muitas vezes o professor da sala não tem. Suas questões são formuladas a partir das preocupações gestadas nessa aprendizagem teórica, e o seu *discurso*, ao propor o trabalho em sala de aula, vai refletir essas vinculações.

Nas décadas que nos separam das épocas de produção dos textos acima citados, entretanto, houve mudanças significativas no ensino de história e também na produção de livros e materiais didáticos. De forma geral, superou-se a perspectiva essencialmente tecnicista das propostas feitas nos anos 1970. A articulação ensino/pesquisa, proposta e articulada em vários cursos de licenciatura em história, em especial a partir da reinstituição da disciplina no (hoje) ensino fundamental e médio, abriu campo para outras preocupações, entre as quais aquelas expressas nos objetivos listados acima.

Segundo Ranzi, o professor-estagiário deve ser levado a perceber a importância e o papel que o ensino de história assume dentro da escola. “Que ele

possa se questionar sobre quais saberes vão interferir na formação de seus alunos”, saindo da mera transposição didática e levando em consideração, necessariamente, a existência de “outros focos em que o saber histórico é produzido e de que forma interfere na aprendizagem”. Isso aumenta em muito a necessidade de que o professor possa mostrar que “são duas formas de abordar o mesmo saber e alertar para as diferenças entre elas” (RANZI, 1999, p. 136).

Na realização das atividades de estágio supervisionado, os estagiários do curso de história da UNIOESTE deram encaminhamentos diversos os objetivos traçados. Apenas um deles – Lucas - indicou ter tido especificamente uma preocupação em conhecer a realidade sociocultural dos alunos, aplicando então um questionário. “A partir da análise desse questionário constatei que apenas uma parcela mínima de minha sala trabalhava ou morava em condições de pobreza”. Dessa forma, na elaboração dos planos de aula, teve a preocupação em discutir “não somente a questão do trabalho, mas também outros aspectos do período que se aproximarem ou dialogarem de alguma maneira com a realidade dos alunos”. Não sem algumas dificuldades, como apontaremos mais adiante.

Como os conteúdos a serem trabalhados foram indicados pelo professor regente da classe, alguns dos estagiários desenvolveram aulas sobre o processo de colonização do território brasileiro e o trabalho escravo; outros, sobre civilizações da antiguidade (ou partindo das “primeiras civilizações”).

No primeiro caso, houve possibilidade de fazer a articulação passado presente a partir da discussão das formas de exploração da mão de obra negra e da questão do preconceito, e da constatação de que o trabalho escravo ainda hoje pode ser encontrado em algumas regiões brasileiras. Um dos estagiários relatou em sala que essa última questão foi abordada por uma das alunas em trabalho de avaliação, mesmo não tendo sido especificamente objeto de discussão da classe.

A estagiária Janaína tinha apontado como preocupação, abordada no plano de estágio, desconstruir da ideia da história como ciência exclusivamente do passado, e para isso, propunha partir das experiências de vida trazidas pelos alunos. “Comecei apresentando como a história permanece nas relações do dia-a-dia. Estimulei os alunos a falarem de situações que eles vivem”, perguntando

se eles conheciam alguém que trabalhasse numa das empresas da cidade, estimulando-os para “que falassem [d]as formas em que o trabalho era dividido”. A partir disso, procurou discutir como “o termo ‘trabalhar’ era enfrentado no Brasil Colônia e, após a abolição, como que o trabalho foi se ‘configurando’ até nos dias atuais, relacionando o trabalhador e seu trabalho”. A estagiária relata então que foi possível abordar formas de trabalho na mineração na época da colônia e nos dias atuais, bem como as formas de exploração do primam pelo desrespeito à própria legislação trabalhista.

Outros estagiários relataram discussões sobre a questão da permanência das relações escravistas inclusive no trabalho rural, quando há promessas não concretizadas, ficando o trabalhador na dependência dos “gatos” (encarregados de aliciar trabalhadores) e dos latifundiários, apontando para a questão da exploração do trabalho como forma “usual para a acumulação de grandes riquezas” (Fábio) – conceito esse que foi bastante referenciado. Janete observou que os alunos tinham dificuldade em aceitar que as formas de escravidão atuais tinham “o mesmo caráter desumano do passado”.

Patrícia relatou que as aulas em que abordava a questão da escravidão que mais conseguia a participação, atenção e envolvimento dos alunos: “senti em alguns deles, através dos olhares, uma certa indignação com aquilo, alguns até se perguntaram se eram verdadeiros os vídeos” (material que foi trabalhado em sala). E prosseguindo:

... deu para fazer comparações com os trabalhos fabris onde o ritmo de trabalho é extenso (sic): a questão salarial dos trabalhadores. Muitos alunos faziam comparações de que os escravos eram tratados como animais, devido a questão da coisificação e naturalização que existia entre as pessoas “brancas” sobre a escravidão.

Tentei fazer relações com a questão capitalista nos dias de hoje, que também naturaliza a exploração do trabalho desde que se tenha um lucro destinado a uma determinada classe social, assim como o trabalho escravo buscava sempre o lucro para os grandes latifundiários.

Diogo apresentou uma preocupação em desconstruir o sentido comumente dado ao termo “descobrimento”, preferindo problematizar a partir do conceito de “invasão” ou “conquista”, que dava conta da existência de populações existentes no território. E, na tentativa de trazer questões do presente como mobilizadoras

da reflexão, relatou: “nas aulas em que foram tratadas as temáticas relativas a escravidão e ao comércio de escravos, trabalhei inicialmente trazendo as faces sociais de diferença e discriminação”, apresentando dados estatísticos sobre condenações e prisões em flagrante de brancos e negros na atualidade, bem como charges sobre questões racistas, para concluir no final que “o racismo era algo realmente presente na sociedade, e que isto, em seus diversos fatores, era algo histórico, era um fenômeno histórico”. Abordando as perspectivas racialistas e as políticas de branqueamento populacional, entre outras questões, considerou que o tempo de estágio não foi suficiente para se perceber se o processo de construção de conhecimento foi realmente efetivado; no entanto, observou que os alunos “que mais se mostravam interessados na temática do preconceito, participando, questionando, foram, em sua grande maioria, aqueles que visivelmente eram mais propensos a sofrer esse tipo de preconceito”, enquanto para outros a questão não se apresentava como significativa.

Alguns estagiários abordaram também a questão do preconceito a partir da discussão da música *A mão da limpeza*, de Gilberto Gil, o que propiciou abordar inclusive a relação trabalho como empregado doméstico / cor da pele, como foi o caso da estagiária Nadir, que trabalhou com uma sala onde quase a totalidade exercia trabalho, formal ou informal.

A questão da resistência escrava foi trabalhada por vários estagiários. Algumas vezes relacionada aos horrores da escravidão, como forma de resistência aos castigos que eram infligidos aos escravos pra contê-los: “A questão da resistência escrava foi abordada (...) utilizando algumas imagens de castigos que os negros sofriam e contrapondo a relatos dos negros que haviam roubado...”, relatou Diogo. Outras vezes abordando os quilombos dando ênfase à liderança de Zumbi, conforme escreveu Janete:

Apresentei a eles os quilombos e trabalhamos com o Zumbi dos Palmares, o quanto ele foi importante para a resistência escrava, assim como os outros líderes, mas esse em particular. Pude trabalhar com uma carta que ele recebeu do Rei de Portugal e refletimos como essa fonte pode significar a importância de Zumbi na época.

Fábio abordou os quilombos destacando, como forma de resistência, a capacidade de se organizar como uma sociedade que produzia, vendia e

comprava; deu especial ênfase à ação coletiva, fazendo relação com as reivindicações atuais dos trabalhadores, destacando inclusive a questão da greve desencadeada havia poucos dias pelos professores. Escreveu ele:

Com relação ao tema da resistência escrava, buscou-se inicialmente questionar os alunos sobre o que eles entendiam como resistência escrava. A partir disso buscou-se trabalhar de que modo se dava essa resistência, trazendo que essa não se deu somente pelos quilombos, que foi a principal forma de resistência apontada pelos alunos, mas que existiam outras formas de resistência. Buscou-se atentar também para os próprios quilombos em uma aula separada, trazendo o senso de organização, com formação de verdadeiras sociedades, em oposição ao discurso de cunho racista da época, que trazia esses povos enquanto inferiores.

Saionara destacou que os escravos eram vistos e tratados como mercadoria, mas isso não impediu que eles continuassem “vendo-se como sujeitos, e como lutavam por sua liberdade mesmo diante de uma relação tão desigual”. A maneira de mostrar isso foi mostrar a questão a partir de resultados da pesquisa arqueológica:

Eles conseguiram perceber isso em uma atividade realizada sobre o Valongo, onde era realizada grande parte das vendas de escravos, (...) e lá foram encontrados objetos desses negros escravizados, muitos aparentavam ter sido feitos por eles manualmente com o material que [lhes] disponibilizavam. Muitos eram objetos religiosos, ou de brincadeiras (...) de sua cultura. E isso chamou a atenção dos alunos, (...) eles resistiam, (...) e conseguiam manter suas crenças.

Todavia, discutir a escravidão a partir de questões contemporâneas trouxe algumas dificuldades, como relatou Lucas. Com a proposta de partir da experiência dos alunos, adolescentes ainda não inseridos no mundo do trabalho, o estagiário encontrou muita dificuldade para trabalhar o conceito de “trabalho escravo”, uma vez que os alunos tendiam a considerar todo trabalho manual mal remunerado como “escravo”, referindo-se dessa forma inclusive ao sistema de trabalho do frigorífico de aves existente na cidade. De forma geral, essas dificuldades foram menos sentidas nas salas de aula em que os alunos já tinham experiência de trabalho.

A discussão de questões relacionadas às tentativas de escravização indígena gerou muitos problemas. Alguns estagiários preferiram se referir a esse tema apenas com relação à formação das reduções indígenas. Mas Fabio relatou

a discussão que se deu em aula quando foi abordada a essa questão e o choque de culturas.

Buscou-se questionar o que eles entendiam enquanto cultura indígena inicialmente e em uma relação com o presente, se é possível observar uma valorização desta cultura na atualidade. O que gerou um debate inicial foi a internalização e apropriação do discurso regional atual anti-indígena, que está pautado na demarcação de terras. A partir disso, buscou-se apresentar de que modo se deu o processo de aculturação e como ainda hoje ele é presente, sendo que em alguns casos a defesa desta é feita com discursos de que "o índio não é mais índio". Contudo, grande parte dos alunos compreenderam e apontaram para o fato de que se há dificuldade de valorizar a cultura {do índio}, que se deve observar do mesmo modo que temos a nossa própria cultura e queremos que ela seja respeitada (palavras essas de um aluno).

De fato, os alunos das escolas públicas trazem posicionamento de setores da sociedade onde vivem e questões discutidas a partir da imprensa, que acusa as comunidades indígenas, algumas delas localizadas em áreas urbanas, de estarem se preparando para reivindicar e ocupar quase a totalidade das terras de alguns municípios. Há um posicionamento desses setores contra a FUNAI, acusada de proteger essas supostas ações indígenas. Isso tudo mesclado com as formulações de que índio não trabalha ou que não é mais índio.

Da mesma forma, a questão do preconceito racial traz uma dificuldade grande e por isso foi motivo de muito investimento por parte dos estagiários. A cidade onde foi realizado o estágio, de modo geral, tem boa parte de sua população formada por migrantes de ascendência alemã, italiana ou polonesa, vindos de Santa Catarina ou Rio Grande do Sul. Há uma valorização acentuada dessa migração, acentuada inclusive por obras da historiografia local mais tradicional, o que produz sentimento de rejeição a outros grupos (negros, índios, nordestinos, paraguaios...) de forma mais acentuada ou mais difusa.

Mas ficou claro que partir da questão do preconceito e relacionar com a questão da escravidão estabelece uma causalidade que não dá conta da discussão que era objetivo dos estagiários – nem para colocar em cheque o preconceito, nem para dar conta da discussão sobre a própria questão da escravidão.

Uma das formas relatadas de trabalhar a construção do conhecimento foi fazer uso de documentos. Foram citadas, além de reportagens diversas sobre a

questão da escravidão na atualidade e da música de Gilberto Gil, *A mão da limpeza*, como já foi citado, a carta *Do Rei de Portugal ao capitão Zumbi dos Palmares* (1865), um requerimento ao presidente da província de melhorias no trabalho de uma fábrica de ferro, além de documentários, charges e outras figuras. Muitos estagiários apresentaram reportagens diversas de jornais para fomentar discussões, especialmente sobre questões da atualidade. Uma das estagiárias, Kellin, referiu-se à possibilidade de trabalhar com literatura, - no caso, o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, - o que não foi feito por falta de tempo.

Entre os alunos que trabalharam a questão das grandes civilizações na antiguidade, a preocupação em abordar questões a partir do presente não estava descartada. A referência à sociedade capitalista levou a comparações, na qual se explicitava a questão da exploração das classes subalternas nas diferentes temporalidades:

... coloquei como proposta de tema a divisão social em Roma, contrapondo com a nossa própria sociedade capitalista na qual também se caracteriza uma sociedade de classes. Para isso, busquei leituras para o entendimento do que fora a s divisões de classe em Roma, e uma breve leitura de um fragmento do Manifesto comunista de Marx... (...) A questão de se entender como as divisões sociais são construídas nas sociedades, (...) teve um resultado, uma vez que pude fazer relações (...) com assuntos como: manifestações plebeias; manifestações de trabalhadores nos dias atuais; Reforma agrária; MST e movimentos sociais nos dias atuais. (Juliano)

A esse mesmo estagiário foi definido trabalhar com sociedades africanas, mas o tempo não permitiu que o assunto fosse aprofundado. Todavia, ele considerou importante abordar a questão das diversidades étnicas, dentro dessa mesma perspectiva: "Não me liguei apenas ao tema da igualdade racial, mas também como isso se dá no que concerne às diferenças sociais e como isso também interfere nas mazelas do Brasil".

Indagado sobre como fora abordar dois conteúdos tão diferenciados - Roma Antiga e África - dentro do mesmo conjunto de regência, o estagiário considerou essa aproximação "estranha, uma vez que paralelos que poderiam ser feitos eram muito longínquos". Dessa forma, a discussão possível centrou-se na questão do preconceito e da diversidade social.

Outro estagiário, Gilmar, iniciou as atividades discutindo questões da atualidade referentes à democracia. A partir de um vídeo sobre desapropriações de casas no Rio de Janeiro e sobre as recentes manifestações contra a realização da Copa do Mundo, foi possível problematizar o peso que os trabalhadores têm na economia: “usei como exemplo que se todos os trabalhadores de uma cidade não fossem trabalhar com certeza geraria uma quebra na economia”, - vinculando, de uma certa forma, a questão da cidadania a esse “peso” que setores, muitas vezes marginalizados, exercem na sociedade: “Então expliquei que os escravos, pobres e mulheres não eram considerados cidadãos, pois agiam indiretamente na ordem social, pois exerciam funções sociais, e que, caso deixassem de cumpri-las, causaria desordem”. Com o objetivo de que os alunos pudessem apontar questões de dominação na atualidade, o estagiário também se valeu de “um trecho do Manifesto Comunista no qual Karl Marx aborda a luta de classes no Mundo Antigo”.

Referindo-se a um movimento de renovação dos estudos sobre a antiguidade, decorrente, inclusive, da expansão desses estudos nas universidades brasileiras, Funari (2005) vê mudanças na maneira como esse período passa a ser visto no interior das atividades didáticas. Entre outras questões, assinala que os povos antigos passam a ser vistos dentro da sua diversidade, emergindo uma massa de camponeses pobres, por exemplo, onde antes só tinham visibilidade reis e faraós. “A Antiguidade tampouco inicia-se com a escrita, mas, cada vez mais, busca-se mostrar uma História Antiga multimilenar, anterior à escrita em milhares de anos” (FUNARI, 2005, p. 97).

Trazer a questão da história antiga para a contemporaneidade, assim, implica na discussão “de uma Antiguidade construída pela historiografia, antes que uma História dada, acabada, a ser decorada pelos alunos”, quando “as próprias periodizações começam a aparecer como construções historiográficas”. Dentro de uma visão eurocêntrica da história, “apresenta-se essa oposição [Ocidente / Oriente] no contexto histórico do moderno imperialismo do século XIX e XX, a mostrar como o Ocidente se cria como uma supercivilização dominadora do mundo”, ocidentalizando todo esse percurso e construindo uma ideia de superioridade da civilização judaico-cristã (FUNARI, 2005, p. 98).

No entender de Funari, todavia, há campos de conhecimento historiográfico da Antiguidade cuja compreensão possibilita uma reflexão mais profunda sobre outras questões do presente: "Assim, em um mundo em que as mulheres têm cada vez mais sua atuação na vida social posta em evidência, a apresentação das mulheres e das relações de gênero apresenta interesse evidente", possibilitando o estudo de figuras como Nefertiti e Cleópatra e seu papel na sociedade egípcia. A mitologia grega e a religiosidade romana, os jogos dos gladiadores como ato religioso dá novos sentidos para a compreensão da historicidade da religião (2005, p. 100).

Franciele enfatizou, nas suas aulas, as questões de gênero, discutindo inclusive um documento que fazia referência às mulheres na Mesopotâmia. Da mesma forma, discutiu o processo de formação de aldeias e a urbanização no mundo antigo, bem como relações de trabalho baseadas na escravidão. A questão da legislação foi abordada a partir da discussão do Código de Hamurabi.

Esse último ponto também foi relatado pelo estagiário Gabriel, que investiu na discussão de certos valores que os alunos trazem, como o de "justiça", abordando, a partir de algumas questões apresentadas, a necessidade de leis tanto na sociedade antiga como na de hoje. Constatou também, que "justiça era muito relacionada a vingança, assim como civilização, que foi muito ligada ao que eles chamavam de progresso", tendo o cuidado de assinalar que "as primeiras civilizações e as contemporâneas se organizam diferentemente, socialmente, no modo de usar suas tecnologias", o que torna problemático estabelecer uma linha evolutiva entre elas.

Mas, na percepção de que é essencial entender e explicar alguns dos aspectos mais significativos da nossa contemporaneidade, portanto, situa-se que o conhecimento da Antiguidade se coloca como "ponto de origem" de nossa estrutura social, por exemplo. Aqui e lá, apresentam-se aspectos da dominação e de conflitos entre pobres e ricos, entre proprietários e não-proprietários. A compreensão do passado, portanto, abre-se como uma possibilidade concreta de compreender o presente.

A estagiária Bárbara procurou fazer uma aproximação, ainda que muito breve, com a realidade atual das civilizações com que trabalhou. Foi uma entre poucos que tentaram esse caminho. Ela destacou positivamente o fato dos

alunos terem conseguido estabelecer comparações entre os vários povos estudados, apontando semelhanças e diferenças. Além disso, ela conclui,

Busquei relacionar os conteúdos trabalhados com questões que fossem pertinentes no presente, como o processo de urbanização, das desigualdades sociais, do pleno desenvolvimento das sociedades como como a China, por exemplo, que conserva o orgulho das suas dinastias, ao mesmo tempo busca o progresso, tornar-se uma grande potência mundial, mas que ainda convive com problemas sanitários gravíssimos, extrema desigualdade social, exploração de mão de obra, o êxodo rural.

Além disso, tentando contrapor-se a uma visão evolucionista de progresso, a estagiária assinalou que procurou discutir a questão dos direitos individuais, “fazendo uma relação com a atual situação da população do Egito”, destacando que em muitas partes do mundo “as mulheres do mundo moderno tem restrições extremas se comparadas com a antiguidade”.

Outros estagiários assumiram de certa forma uma perspectiva evolucionista, e destacaram a importância de discutir esse passado para saber “como tudo começou”, como as primeiras sociedades vivenciaram um processo de sedentarização, de urbanização, de desenvolvimento da agricultura. Ou seja, estudar como as pessoas “descobrem” regiões que davam sustento para eles o ano inteiro, e passam a se concentrar, passam a se estabilizar nessas regiões”, escreve Fernando. A partir disso, “surgem novas técnicas na agricultura, novas profissões surge a escrita, ferramentas e diversas outras coisas que estão presentes em nossos dias”, prossegue o estagiário.

Alessandro relatou uma atividade que possibilitou inclusive aos alunos levantar hipóteses, em torno do documentário sobre o sítio arqueológico do Boqueirão da Pedra Furada, no Piauí. “As primeiras sociedades foram discutidas de maneira que ficasse claro para a turma que o seu surgimento não foi um acidente ou um passe de mágica”, concluiu.

Fica bem clara uma rejeição de uma história baseada nos acontecimentos, na mera repetição de fatos, data e nomes de governantes. Mas percebe-se nos estagiários uma preocupação bastante grande no sentido de estudar as sociedades antigas para melhor compreender a nossa – e a construção do conhecimento historiográfico poderia estar valorizado por esse olhar

contemporâneo, na perspectiva de que é importante situar-se frente às questões do presente, muito especialmente frente à divisão social em classes. No entanto, ao comparar realidades tão distantes, o risco de simplificar para melhor explicar é bastante grande, tomando conceitos historicamente produzidos – como “classe social” – como universais.

Por outro lado, e nem sempre de forma contrária a essa primeira perspectiva, é destacada a capacidade das sociedades antigas de se constituírem, em muitos aspectos, como “origem” das nossas, ganhando relevo a possibilidade de conhecer aspectos da contemporaneidade analisando-se sua história, seu desenvolvimento, sempre numa perspectiva comparatista e, em muitos casos, evolucionista. Muitos alunos indicaram a utilização de fragmento do Manifesto Comunista como base teórica para ambos os encaminhamentos.

A preocupação de discutir a estrutura social a partir das classes sociais na atualidade ofuscou a possibilidade de se voltar para o mapa atual dos locais onde as civilizações antigas se desenvolveram. Todavia, não foram exploradas as tensões vivida na região, nem as questões políticas que desestabilizam os mapas e os países, nem mesmo as questões religiosas. A própria organização do livro didático, mesmo dentro de uma proposta de “história integrada”, só vai se referir a questões atuais em outra unidade, bem distanciada (muitas vezes, em outro volume).

A perspectiva de analisar as civilizações como pontos de origem da nossa sociedade colocou, pois, em questão o conceito de “evolução”, ainda que nem sempre pensado numa perspectiva unilinear. Alguns dos estagiários declararam que se basearam em texto de Jaime Pinsky. Todavia, uma coisa é analisar questões como a *evolução* na questão da cidadania, como em obra recente desse autor, ou seja, a historicização da conquista dos direitos pelo cidadão. Outra coisa é aplicar esse conceito a sociedades, especificando um *início* e um caminho para um mundo melhor e mais *civilizado*.

Mas houve quem problematizasse o conceito de civilização, apontando o surgimento desse conceito no século XIX, quando os países imperialistas começaram a impor seu modo de vida e sua tecnologia aos países considerados mais atrasados. Dessa forma, questionando o que os alunos pensavam, foi

possível, segundo Gabriel, conduzir reflexões a partir desse conceito, ligado “ao que eles chamavam de progresso”.

Nessa direção, também Cristian procurou abordar questões do cotidiano das sociedades antigas, com o objetivo de problematizar visões dos alunos que as viam como “sociedades já extintas”, que nada tinham a ver com o nosso presente. Referindo-se ao rio Nilo, procurou discutir a importância da geografia, mas ao mesmo tempo, a posição de que o rio, por si só, não podia ser pensado como o único fator de transformação daquela sociedade. Propôs a discussão a partir de três documentos, em três temporalidades: o de Heródoto, que vai concluir que “o Egito é a dádiva do Nilo”, o de uma pessoa do século XIX, que “vai se encantar por estar no território egípcio onde governaram faraós e se localiza o Nilo”, e de um contemporâneo, que “não vê nada de mágico em uma cidade que lhe parece ser igual a qualquer outra, tirando o fato de ser a ‘terra’ do Nilo”. A partir daí foi possível discutir que “o olhar não deve ser direcionado para o rio em si”, mas para “os sujeitos e suas relações”, que deram importância a ele. Para concluir, escreve o estagiário, “essa análise foi no sentido de perceber esses estados na antiguidade como experiências de sociedades que se transforma, se elaboram e reelaboram conforme o tempo e espaço. Não no sentido de evolução que culmina em nossa sociedade, mas no sentido de perceber a experiência social e política de outros sujeitos...”

### **Considerações finais**

Podemos extrair algumas conclusões a partir das soluções e dificuldades dos estagiários que problematizam, na formação dos professores de História, a relação teoria / prática. Essa questão tem sido muito discutida, após a promulgação das *Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*, em contradição, em muitos pontos, com as *Diretrizes Curriculares do Cursos de História*, como apontaram Ramos e Cainelli (2009) e Caimi (2006), entre outros. Muitas vezes essa questão tem propiciado um debate equivocado que coloca como opções contrárias a formação do historiador *ou* do professor de história, vinculando essas

possibilidades ao aprofundamento ou das disciplinas específicas *ou* das disciplinas pedagógicas, ou na reflexão historiográficas ou nas competências para o exercício técnico-profissional da docência.

As reformulações empreendidas por muitos cursos de licenciatura ora pendem numa direção ou noutra. Ou dão ênfase às metodologias de ensino, às práticas, ou investem nas ciências de referência, na perspectiva de que um professor bem preparado consegue “dar o salto” e fazer com que seus alunos aprendam aquilo que ele vai, competentemente, ensinar.

Todavia, perde-se de vista, muitas vezes, discussões sobre o próprio estatuto do conhecimento histórico e seu papel social através da educação de criança, jovens e adultos. Se pensamos na história como um corpo de conhecimentos sistematizados numa perspectiva única, pode-se pensar em estratégias de racionalização e de homogeneização de procedimentos, visando unificar corações e mentes. Todavia, se pensamos na história “como um processo de disputas entre forças sociais, envolvendo valores e sentimentos, tanto quanto interesses, e dispostos a pensar e avaliar a vida cotidiana em sua dimensão histórica, a ponderar sobre os significados políticos das desigualdades sociais” (KHOURY, 2000, p. 117), teremos que encontrar caminhos metodológicos que nos possibilitem trabalhar com perspectivas múltiplas, plurais, diversificadas.

Khoury adverte que essas possibilidades podem ser configuradas na medida em que nós nos voltamos para as articulações entre memória e história, atentos às formas como as pessoas “lidam com o passado e como este continua a interpelar o presente enquanto valores e referências” (KHOURY, 2000, p. 118). Ou seja, dialogando com um conhecimento histórico que se produz e constrói na medida em que trabalhamos com sujeitos, produtores de saberes e valores, fazendo indagações sobre o presente e o passado, incorporando tensões e potencialidades.

Discutindo questões a partir de formulações de professores sobre a “bagagem” necessária para que os alunos pudessem aprender história, Rocha relatou a ênfase colocada pelos primeiros na falta de competência dos adolescentes para realizar atividades de leitura e escrita, bem como o papel de certas vivências culturais - por exemplo, “cortes de cabelo, postura corporal,

sexualização exacerbada dos interesses e atitudes, elocução e uso de gírias característicos, religiosidade como fator de explicação da vida social e da ordem das coisas, indumentárias ou adereços”, - referidas como “obstáculos para a atividade de ensinar e aprender”. O livro, o texto escrito assume um papel de autoridade, e através dele o professor considera que o quadro cultural vivenciado pelos alunos impede-os de atingir o conhecimento formulado pela ciência. (ROCHA, 2013, p. 156-157).

Mesmo considerando - e aceitando - que há muitos focos de produção do conhecimento histórico, que ele não ocorre apenas a partir do ambiente acadêmico, processa-se no trabalho da sala de aula muitas vezes a “exclusão do vivido”, na medida que o professor situa os atos de aprendizagem nos seus próprios atos e escolhas e na autoridade do texto escrito (SILVA, 1984, p. 19). Não se processa uma articulação da experiência dos alunos à narrativa histórica, e esta é transmitida despida de significados e totalmente esvaziada.

Isso recoloca a questão da relação teoria/prática na formação de professores de história. Não basta o domínio aprofundado de um conteúdo ou o domínio de técnicas e metodologias adequadas para sua transmissão. A articulação deve ser, necessariamente, entre pesquisa / ensino, garantindo-se dessa forma que o conhecimento histórico atue sobre as identidades sociais de professores e alunos, dentro ou fora do contexto escolar. Como assevera Silva (1995, p. 19):

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.

Essencial é tornar presente, na formação dos professores, a relação indissociável pesquisa / ensino no importante campo de atuação que é a escola, e muito especialmente a escola pública. Isso não se confunde com a instrumentalização de atividades de pesquisa com alunos: vai muito além, como não se resume a reproduzir aos alunos os resultados da pesquisa acadêmica.

Nem com a pesquisa de melhores métodos ou técnicas, como pode se ler nas formulações das *Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Ainda no dizer de Silva (1995, p. 21), a necessária articulação entre pesquisa e ensino

Coloca também sobre outras bases a própria escola e a aprendizagem ali produzida, tornando patente a necessidade de inventar práticas e condições adequadas à sua transformação em espaço e atividade criativos, que potencializem iniciativas já existentes.

Rocha reproduz um fato até mesmo comum nas salas de aula: "O professor de 8ª. série relata que ministrava uma aula sobre a Revolução Francesa e mencionou o significado do vermelho da bandeira francesa. Alguns alunos teriam questionado por que o vermelho define a adesão ao Comando Vermelho. O professor, preocupado com essa inter-relação, mudou de assunto (ROCHA, 2013, p.157). Nem por isso o Comando Vermelho vai deixar de existir, ou de se constituir num problema – inclusive histórico – para os alunos e para a sociedade.

## Referências

- CAIMI, F. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, UFF, v. 11 p.27-42.
- CAMARGO, D. M. P.; ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B. Sabor e Dissabores do Ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9 n. 19, set.89/fev.90
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- FUNARI, P. P. A renovação da história antiga. In: KARNAL, L. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005;
- KHOURY, Y. A. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, D. R. e. all. (Org.). *Muitas memórias, outras história*. São Paulo: Olho D'Água, 2000.
- MONTEIRO, A. M. F. C. O lugar da Prática de Ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional, *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

RAMOS, M. T.; CAINELLI, M. R. A formação de professores e o estágio supervisionado na licenciatura em história: uma experiência na Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M. R.; SILVA, I. F. (Org.). *O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009

RANZI, S. M. F. O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ROCHA, H. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. In: SILVA, C. B. da; ZAMBONI, E. *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba, CRV, 2013.

SILVA, M. A. da. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, M. *Repensando a história*. São Paulo. ANPUH/Marco Zero, 1984.

SILVA, M. A. da *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13 n. 25/26, set.92/ago.93

*Recebido em 03 de julho de 2014.*

*Aprovado em 21 de julho de 2014.*