

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em história: um estudo sobre Brasil/Portugal

Marisa Noda¹

ORCID: 0000-0002-6112-7983

Maria Glória Parra Santos Solé²

ORCID: 0000-0003-3383-5605

Marlene Cainelli³

ORCID: 0000-0002-9709-3834

Resumo

A investigação que apresentamos neste artigo foi realizada no ano de 2019, junto aos alunos do terceiro ano do curso de licenciatura em história da Universidade Estadual de Londrina (Paraná, Brasil) e do mestrado em ensino de história da Universidade do Minho, na cidade de Braga (Portugal), e abordou o significado do estágio supervisionado para a formação dos professores de história. Defendemos que a disciplina se constitui no campo de diálogo entre a epistemologia da história e os procedimentos de ensino baseados na ciência da história. Neste texto, optamos por explorar um questionário aplicado às duas realidades com questões que dão face ao significado da história, de ser professor de história e da experiência vivenciada durante a implementação dos projetos de ensino nas regências realizadas dentro de escolas de rede pública dos dois países. A pesquisa nas duas instituições deu-se por duas razões principais: primeiro, por considerarmos que nessas instituições há um aprimoramento na formação de professores de história, traduzida por um modelo de estágio supervisionado com características de vanguarda, cuja realização se reflete em pesquisas que provocam a percepção da importância das práticas educativas supervisionadas; e, segundo, pelo fato de as experiências traduzidas nas entrevistas auxiliarem na compreensão deste momento como base epistemológica imprescindível para formação de professores.

Palavras-chave

Estágio supervisionado – Formação de professores – Professor de história.

1- Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, PR, Brasil. Contato: mnoda@uenp.edu.br

2- Universidade do Minho, Braga, Minho, Portugal. Contato: gsol@ie.uminho.pt

3- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. Contato: cainelli@uel.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244825port>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Supervised practice in history courses: a study about Brazil/Portugal

Abstract

The study presented in this article was carried out in 2019 with students from the third year of the History course at the State University of Londrina/Paraná/Brazil, and the students from the Master's Degree in History Teaching at the University of Minho, in the city of Braga in Portugal, and addressed the meaning of the Supervised Practice for the training of History teachers. The discipline is formed within the field of dialogue between the epistemology of History and teaching procedures based on the science of History. In this text, we chose to explore a questionnaire applied to the two realities with questions that face the meaning of History, of being a History teacher and the experience lived during the implementation of teaching projects in the regencies carried out within public schools in both countries. The research in both institutions took place for two main reasons: first, because we consider that in these institutions there is an improvement in the training of History teachers, translated into a model of Supervised Practice with avant-garde characteristics, whose accomplishment is reflected in research that provokes the perception of the importance of supervised educational practices, and, second, because the experiences translated in the interviews will help understanding this moment as an essential epistemological basis for teacher training.

Keywords

Supervised practice – Teacher training – History teacher.

Introdução

O estudo aqui apresentado compõe elementos indiciários de um campo de estudo que tem hoje na didática da história sua maior expressão. O fortalecimento do diálogo entre o conhecimento epistemológico da história como fundamento para o ensino-aprendizagem da história se constitui como fortalecimento do campo metodológico e do fazer pedagógico. Nos cursos de formação de professores no Brasil e em Portugal, o lugar de discussão das questões didáticas está alocado em disciplinas como: metodologia do ensino de história, didática da história, prática de ensino de história, estágio supervisionado em história e oficinas de ensino de história. Como afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2017), a didática da história tem um domínio teórico específico,

[...] o qual se inscreve nas interfaces da investigação entre a epistemologia da história, tomada como referência para a construção de categorias e metodologias de análise, e seu diálogo com outras ciências, situado “na encruzilhada de diversas ciências humanas entre as quais estão, por

um lado, as que se ocupam tradicionalmente da aprendizagem e, por outro, as que constituem a base do conhecimento que se pretende ensinar.” (SCHMIDT, 2017, p. 61).

Qual seria, neste contexto, o papel da disciplina de estágio supervisionado? Mediar os conhecimentos da educação e da história? Ensinar sobre planos de aula, técnicas de ensino, disciplina, uso do quadro de giz e do Microsoft Power Point? Há muito a disciplina de estágio supervisionado vem lutando para apagar essa imagem reducionista e tecnicista de seu campo. Em nosso entendimento, a característica fundamental da disciplina seria o desenvolvimento dos procedimentos de ensino baseados na ciência da história, por exemplo: pensar a história a partir das carências de orientação da vida prática; e a relação entre a formação histórica, o público e a função de orientação da vida prática como algo que influencia a própria produção do conhecimento histórico (RÜSEN, 2015). Dessa forma, pensamos o estágio supervisionado como uma disciplina de produção do conhecimento histórico.

O significado de ser professor de história está intimamente ligado à forma como os indivíduos se vinculam com o conhecimento histórico. Por isso, entender a produção desse conhecimento a partir da aprendizagem da relação passado/presente/futuro, associando ciência e vida prática, é a essência do conteúdo da disciplina de estágio supervisionado. As aprendizagens históricas como conteúdo da disciplina buscam um sentido de ensinar história na possibilidade de conferir aos seres humanos uma direção temporal em tempos de crise, assim como para o processo de interiorização das formas de organizar e dar sentidos às experiências temporais individuais e coletivas como forma de inserção do sujeito em suas experiências.

Elegendo como objeto de estudo apenas uma parte da formação inicial de professores de história, não estamos afirmando que, necessariamente, ela seja mais fundamental do que outras nos cursos de licenciatura. O que procuramos ao centrar nossos estudos no significado do estágio supervisionado para os alunos dos cursos de licenciatura é entender como os professores de história estão sendo formados e que conhecimentos são mobilizados na prática de ensino. Muitos exemplos podem ser enumerados de estudos que se dedicam a investigar a complexa rede que se forma quando se pensa no emaranhado de currículos de licenciatura em história. O estágio supervisionado está presente na grade curricular de todos os cursos de licenciatura do Brasil e dos mestrados em ensino de Portugal. Com o processo de Bolonha (2007), a unidade curricular (UC) de estágio só existe nos mestrados de ensino, e a licenciatura é de três anos, centrada nos conteúdos disciplinares das áreas como parte da tradição curricular, agregando um conjunto de conhecimentos como os pedagógicos e epistemológicos da ciência de referência.

O estágio supervisionado, como já mencionado neste texto, integra a grade ou grelha curricular de formação do professor de história tanto no Brasil quanto em Portugal. No primeiro, é cumprido nos dois últimos anos das licenciaturas; no segundo, é unidade curricular anual integrante do segundo ano do curso de mestrado em ensino de história. É significativo apontar que as duas instituições foram escolhidas por desenvolverem considerável pesquisa no ensino de história e conseqüentemente na formação de professores da disciplina.

Enquanto no Brasil as licenciaturas formam os professores na graduação em cursos com duração, em geral, de quatro anos, conforme as resoluções do Ministério da Educação (MEC) em concordância com o Conselho Nacional de Educação (CNE), em Portugal a formação de professores é prerrogativa exclusiva dos programas de pós-graduação, intitulados mestrado em ensino, com duração de dois anos, método instituído por meio da implantação do Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007, a partir do Tratado de Bolonha.

Na pesquisa⁴ foram acompanhados dois grupos de alunos, um do curso de história – licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que estava matriculado no terceiro ano em 2019 e cumpria o estágio supervisionado, sendo formados conforme as Resoluções 1 e 2 do CNE/CP de 2002⁵, e um do curso de mestrado em ensino de história da Universidade do Minho (UMinho), composto tanto por alunos do segundo semestre, que estavam formatando seus projetos de implementação pedagógica na disciplina de metodologia do ensino de história II, como por alunos do quarto semestre, que estavam realizando o estágio profissional. Nas universidades portuguesas, a aplicação do projeto de implementação é acompanhada pela professora supervisora do curso de pós-graduação e pelo professor do ensino básico ou secundário em que a implementação está acontecendo, que é intitulado professor cooperante.

No Brasil, a *Resolução nº 2 do CNP/CP de 2002* instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura e regulamentou o estágio supervisionado em 400 horas a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso, ou seja, no terceiro e no quarto ano, 200 horas por ano, distribuídas entre observação, participação e regência. No curso de história da UEL, a orientação do estágio é de forma direta⁶, com o aluno sendo acompanhado pelo professor supervisor de estágio nas instituições de ensino básico onde ocorrem os estágios.

A proposta de trabalho apresentada pelos alunos estagiários deve atender aos conteúdos programáticos do plano docente do professor da educação básica onde se realizam as aulas de regência. Os alunos do curso de história seguem em sua maioria fundamentação teórica da educação histórica, devendo, depois de observar e participar das aulas na turma em que aplicará sua aula, elaborar uma unidade de conteúdos tendo como perspectiva a aula-oficina (BARCA, 2004). Neste material devem conter textos básicos introdutórios e atividades de desenvolvimento, incluindo a discussão de fontes históricas.

A aula-oficina (BARCA, 2004) apresenta uma forma de analisar a realidade pelos princípios da história, desenvolvendo o raciocínio histórico a partir do uso de fontes diversas. O paradigma educativo centrado no construtivismo social, operacionalizado na aula-oficina, propõe que o aluno seja visto como agente de seu próprio conhecimento,

4- Este artigo objetiva tratar dos resultados da pesquisa realizada durante pós-doutorado na Universidade Estadual de Londrina/Brasil e na Universidade do Minho/Portugal, cujo foco foi compreender o significado do estágio supervisionado na formação de professores de história.

5- Em 2015 foi aprovada a *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, e orientou a elaboração de novo Projeto de Curricular do Curso de História da UEL, implantado em 2018, mas que ainda não teve turmas aptas a realizarem o estágio supervisionado.

6- No curso de história da Universidade Estadual de Londrina, o estágio supervisionado é acompanhado em todas as suas etapas, desde a escolha da escola até a realização da aula-oficina, pelo professor orientador, indicado pela área de ensino do Colegiado e responsável por encaminhar o trabalho do estagiário.

e “[...] as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras” (BARCA, 2004, p. 132). A aula-oficina se caracteriza pela exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do conseqüente processo de conceptualização em aula, que se situa num ambiente construtivista (BARCA, 2004).

O curso de mestrado de ensino de história da Universidade do Minho (Portugal), em vigor desde 2015, instituído pelo *Decreto-Lei 79/2014*, pode ser frequentado por graduados em história ou áreas afins que tenham 120 créditos em história (por exemplo, arqueologia e história da arte), e destina-se a formar professores para o terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. No primeiro ano de curso, as unidades curriculares de metodologia do ensino de história I (primeiro semestre) e metodologia do ensino da história II (segundo semestre) pretendem desenvolver uma reflexão sobre os desafios educativos e sobre as orientações oficiais curriculares de história nos ensinos básico e secundário, sustentada pelos contributos teóricos e empíricos da investigação em educação histórica. Visam também promover a aquisição de saberes e competências que permitam uma reflexão pessoal sobre momentos do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula e valorizar a importância das práticas de ensino e aprendizagem de história em contextos não formais, como museus e sítios. Estão presentes também saberes e competências adstritos à área da investigação em educação histórica.

No segundo ano, no módulo de observação de aulas e desenho do projeto (primeiro semestre), integrado na UC de estágio, o mestrando deve elaborar um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), que será implementado durante o estágio profissional, cuja finalidade principal é a investigação, formação e ensino, e que exige certo domínio de procedimentos afetos à construção e implementação de instrumentos de recolha de dados sobre os contextos de intervenção e as práticas pedagógicas desenvolvidas, e à análise e reflexão das evidências encontradas.

Para Vieira *et al.* (2013, p. 2644):

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 perspetiva, 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.

Dessa forma, o PIPS representa um modelo que preza a investigação como foco de formação, buscando formar um professor de história que investiga e auxilia na criação de um perfil investigativo em seus alunos da educação básica, de forma a favorecer “condições para o desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica na promoção de competências profissionais reflexivas” como atestam Flávia Vieira *et al.* (2013, p. 2654).

Desenho do estudo (enquadramento teórico e metodológico)

Dentre as etapas da nossa pesquisa, podemos citar: a observação de reuniões de orientação entre supervisores de estágio (docentes universitários responsáveis pelo acompanhamento do trabalho realizado nas instituições de ensino básico tanto no Brasil como em Portugal) e estagiários; a observação de supervisores e professores da rede básica ou cooperantes (como são designados no caso português); a observação das aulas ministradas por alunos do curso de licenciatura em história da UEL e do curso de mestrado em ensino de história da UMinho; as orientações para desenvolvimento do estágio das duas instituições; e a aplicação de questionários aos futuros professores. Esses passos da investigação foram importantes para aprofundar o conhecimento acerca do papel do estágio supervisionado ou estágio profissional na formação do professor de história.

Sobre o estágio supervisionado, Ramos e Cainelli (2009, p. 157) atentam:

É ainda neste momento que o aluno de graduação é colocado diante das estruturas e códigos que nortearão seu estatuto profissional, sejam eles códigos disciplinares, escolares ou burocráticos. As situações vivenciadas pelos professores em formação durante o estágio terminam se tornando a única referência de uma relação teórica/prática durante o curso de história.

O estágio supervisionado, no caso do estudo realizado na Universidade Estadual de Londrina, está articulado ao princípio investigativo, o que significa pensar a prática de ensino a partir da pesquisa no ensino de história, que integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a história.

O estudo que realizamos se sustentou na perspectiva da educação histórica, que tem se preocupado em entender como se forma o pensamento histórico dos indivíduos. A historiadora portuguesa Isabel Barca (2007) define a área de investigação denominada educação histórica como pesquisas em que os objetivos seriam os princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, com vistas ao conhecimento sistemático das ideias e do desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores. O enquadramento teórico dessas investigações é a natureza do conhecimento histórico e seu objetivo é o desenvolvimento do pensamento histórico. Na concepção de Barca (2007), as investigações em educação histórica estão ancoradas em diferentes campos, como a epistemologia da história, a cognição e a metodologia de investigação em ciências sociais.

Assim, Isabel Barca (2007, p. 6) argumenta, se referindo à educação histórica como campo de investigação:

Tal pressuposto não autoriza a que, em história, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma 'conclusão' histórica [...]. A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado – especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida.

O material empírico coletado pelo projeto foi analisado metodologicamente, tendo como pressuposto o estudo realizado por Marília Gago e divulgado no artigo “Ser professor de história na paleta de cores de um profissionalismo complexo”, publicado pela *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica* em 2018, em que são apresentadas concepções sobre o saber profissional do professor e suas designações, dentre elas a do profissionalismo flexível, do profissionalismo prático, do profissionalismo extensível e do profissionalismo complexo (GAGO, 2018).

Dos grupos de investigados, um é formado por dezenove alunos do terceiro ano de graduação do curso de licenciatura em história da UEL/Brasil, que participavam do Programa Residência Pedagógica⁷ como bolsistas e realizaram o estágio em turmas do ensino fundamental II (sexto ao nono ano) em escolas públicas da cidade de Londrina; o outro, formado por oito alunos do curso de mestrado em ensino de história da UMinho/Portugal, que realizaram seus estágios em escolas públicas, no terceiro ciclo do ensino básico, na cidade de Braga.

A fim de entendermos o estágio supervisionado dentro da formação de professores de história, aplicamos um questionário com dez questões aos oito alunos matriculados no segundo ano do mestrado em ensino de história da Universidade do Minho, que estavam cursando o segundo semestre e finalizando o estágio, e aos dezenove alunos do terceiro ano do curso de licenciatura em história da UEL, cursando o segundo semestre e iniciando o estágio. Dentre as questões, três delas buscaram entender o significado de ser professor de história para o entrevistado e as outras sete foram especificamente sobre a experiência do estágio curricular.

Análise dos dados

Os dados recolhidos por meio do questionário foram analisados e categorizados. Algumas categorias e descritores se basearam em pesquisas já realizadas, como por exemplo a categoria de *profissionalismo gerencialista* discutido pela professora Marília Gago (2018, p. 111):

O profissionalismo gerencialista tem como cultura de origem uma agenda de performatividade e prestação de contas, em que se defende que se houver uma gestão eficiente tudo se resolve. Assim, neste quadro conceptual a profissão docente assenta na burocracia, que é justificada por ideias de descentralização, e em práticas que são avaliadas atendendo a resultados mensuráveis, quantificáveis e apresentados muitas vezes em *rankings* de performance/desempenho. Um professor neste quadro de desenvolvimento profissional responde a metas pré-estabelecidas externamente e documenta detalhadamente a sua atuação profissional.

É a categoria de *profissionalismo democrático*:

Já o profissionalismo democrático pauta-se por uma identidade ativista partilhando-se valores e uma cultura de equidade e justiça social numa lógica de desenvolvimento. Os professores constroem alianças

7- O Programa Residência Pedagógica é uma proposta de formação para alunos dos cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas, em que cada aluno deve cumprir ações teórico-metodológicas dentro das escolas de ensino básico orientadas por um professor universitário. A primeira experiência do Programa foi iniciada no segundo semestre do ano de 2018, com duração de dezoito meses. O curso de história da UEL foi um dos contemplados com o programa, podendo ofertar 24 bolsas a alunos matriculados no terceiro ano.

entre si e agem de forma colaborativa e recíproca, em que as comunidades da prática dão forma à identidade profissional coletiva. Assim, várias narrativas são partilhadas, discutidas e contestadas promovendo o debate da política e da prática. A responsabilidade do professor é entendida de forma ampla e sente-se como um catalisador de uma sociedade mais justa. Assim, este professor tem uma atitude transformativa para o futuro, envolvendo-se em investigação e promovendo salas de aula colaborativas que permitem experiências democráticas. (GAGO, 2018, p. 113).

O questionário que aplicamos aos dois grupos de estagiários continha dez questões, três delas mais ligadas às impressões acerca de ser professor de história e sobre a aula da disciplina, e as outras sete questões relacionadas diretamente com a experiência do estágio supervisionado por eles realizado. Aqui iremos analisar as respostas que foram dadas às questões: Como deve ser um bom professor de história? Comente a relação com o professor da turma em que realizou a intervenção? Das etapas desenvolvidas durante a implementação do projeto de intervenção em qual teve maior dificuldade? Por quê? Pretendeu-se com essas questões analisar o significado de professor de história para esses grupos.

Para analisar as respostas dadas à questão «Como deve ser um bom professor de história?» (Tabela 1), baseamo-nos nas categorias propostas por Gago (2018). Na categoria profissionalismo gerencialista, integram-se seis dos alunos entrevistados da UEL e cinco dos alunos da Universidade do Minho, que consideram o bom professor como aquele que está disponível para motivar, ajudar, identificar e atender às necessidades dos alunos, e que desempenha o gerenciamento da aula, cumprindo as demandas que lhe são impostas. Na maior parte das vezes essa imposição é externa, pautada por protocolos, geralmente, criados pelo Estado, de como o professor deve cumprir seu papel em sala de aula, sem identificar se ele atende às demandas apresentadas por seus alunos.

Na categoria de profissionalismo democrático, as “responsabilidades do professor ampliam-se com vista à construção de uma sociedade mais justa e democrática através da investigação e da inovação” (GAGO, 2018, p. 111), ou seja, o bom professor deve ter domínio científico da área de ensino de história, ser pesquisador e ter bom domínio didático. Nesta categoria enquadram-se treze dos alunos da UEL e três da Universidade do Minho.

Tabela 1 – Como deve ser um bom professor de história?

CATEGORIAS	DESCRITORES	Nº UEL	Nº UMINHO
Motivar e gerir – profissionalismo gerencialista	Defendem que o professor de história tem que estar disponível para ajudar e motivar, identificar e atender às necessidades dos alunos. Enquadra-se no profissionalismo gerencialista, em que o professor tem que saber gerir a aula de forma eficiente.	6	5
Conhecimento científico e didático – profissionalismo democrático	Defendem que um bom professor de história tem que ter um bom domínio científico da área de ensino (história), ser um pesquisador, mas também ter um bom domínio didático. O professor deve se enquadrar no paradigma construtivista, levar os alunos a aprender a pensar, a questionar, a pesquisar, a relacionar, ou seja, promover nos alunos competências históricas.	13	3
TOTAL		19	8

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Essas duas categorias também foram evidenciadas ao analisarmos as respostas da questão sobre a relação com o professor da turma em que realizou a intervenção (Tabela 2). Constatou-se que 47,37% dos alunos da UEL responderam que a boa relação se deu devido ao professor regente da turma apresentar um bom domínio científico da área de ensino (História), orientando-os quanto às questões pedagógicas de ensino e aprendizagem durante a realização do estágio, enquadrando-se na categoria professor regente com conhecimento científico e didático – profissionalismo democrático, em que este apresenta um bom domínio científico da área de ensino (História), orientando-os quanto às questões pedagógicas de ensino e aprendizagem durante a realização do estágio. Dos alunos entrevistados da UMinho, sete consideraram que a boa relação com a professora cooperante se deveu ao auxílio pedagógico recebido durante a realização da implementação e a afetividade da relação existente entre professor cooperante e estagiário.

Tabela 2 – Comente a relação com o professor da turma em que realizou a intervenção

CATEGORIAS	DESCRIPTORIOS	Nº UEL	Nº UMINHO
Professora gerencialista	Consideram que a boa relação resulta de o professor regente da turma apresentar domínio sobre os alunos (boa gestão da turma).	3	1
Professora regente com conhecimento científico e didático – profissionalismo democrático	Defendem que a boa relação com o professor regente da turma resulta do fato de ele apresentar um bom domínio científico da área de ensino (história), orientando-os quanto às questões pedagógicas de ensino e aprendizagem durante a realização do estágio.	9	-
Auxílio pedagógico e afetividade da professora regente/cooperante	Consideram a boa relação e afetividade com a professora cooperante devido ao seu auxílio pedagógico durante a realização da implementação.	5	7
Relação positiva	Sem definição.	1	-
Relação distante	Não houve relação entre professor e estagiário.	1	-
TOTAL		19	8

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Sobre o desenvolvimento da proposta de intervenção nas escolas, quando perguntados sobre a maior dificuldade que os futuros professores tiveram (Tabela 3), 89,47% dos estudantes da UEL tiveram suas respostas categorizadas como *dificuldades pedagógicas: elaboração de material*, cujo descritor aponta que a dificuldade reside em elaborar os materiais didáticos para a aula-oficina, considerando a produção trabalhosa e difícil de contemplar o modelo teórico-metodológico. A dificuldade apresentada pelos professores estagiários da UEL pode ser caracterizada dentro da perspectiva apresentada e criticada por Isabel Barca (2004) com relação à aula-conferência e à aula-colóquio. Na opinião dos estagiários, a aula elaborada dentro do espectro didático da aula expositiva não apresentaria as dificuldades de uma aula-oficina, principalmente no que tange à escolha das fontes para o desenvolvimento da ação didática. Pensar a didática da história para além da exposição de conteúdos substantivos é um grande desafio para os professores estagiários do curso de história da UEL.

Com relação a esse item, dois professores estagiários da UMinho afirmam ser essa sua maior dificuldade e três se situam na categoria de *dificuldades pedagógicas: atribuídas aos alunos*, que descreve como suas maiores dificuldades são oriundas do fato de os alunos realizarem as tarefas de forma displicente, revelando falta de interesse. Aqui percebemos que os alunos da educação básica são responsabilizados pelas dificuldades dos professores estagiários: na opinião dos estagiários, cabe aos estudantes serem protagonistas de sua aprendizagem, retirando do professor a ação de intervir, de propor, evidenciando ainda uma visão tradicional sobre ensino-aprendizagem.

Tabela 3 – Das etapas desenvolvidas durante a implementação do projeto de intervenção em qual teve maior dificuldade? Por quê?

CATEGORIAS	DESCRIPTORIOS	Nº UEL	Nº UMINHO
Dificuldades pedagógicas: atribuídas aos alunos	Atestam que suas maiores dificuldades são oriundas do fato de os alunos realizarem as tarefas de forma displicente, revelando falta de interesse.	-	3
Dificuldades pedagógicas: elaboração de material	Atestam que a dificuldade reside em elaborar os materiais didáticos para a aula-oficina, considerando a produção trabalhosa e difícil de contemplar o modelo teórico-metodológico.	17	2
Dificuldades pedagógicas: gestão do tempo/proposta	Atestam que tiveram dificuldades em gerenciar o tempo das atividades propostas em sala de aula.	-	1
Dificuldade pedagógica: avaliação	Atestam que a maior dificuldade foi avaliar as atividades dadas aos alunos.	-	1
Dificuldade pedagógica: condução da aula	Atestam que a maior dificuldade foi ministrar a aula.	1	-
Dificuldade de cunho burocrático	Atestam que a maior dificuldade foi a burocracia da escola.	1	-
Dificuldade pedagógica: ajustar linguagem à turma	Atestam como dificuldade o ajuste da linguagem à idade/escolaridade da turma.	-	1
TOTAL		19	8

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Perguntados sobre a maior facilidade durante a implementação do projeto de intervenção (Tabela 4), as respostas foram as seguintes: treze dos alunos da UEL responderam dentro da categoria *facilidade pedagógica: metodológico – observação das aulas*, atestam facilidade a nível metodológico na observação das aulas, facilitando as outras etapas, informação que esclarece os achados sobre a maior dificuldade apresentada, os alunos buscam nas aulas dos professores regentes caminhos que possam auxiliá-los na hora da realização de sua aula regência. Outro dado da pesquisa que vem contribuir para pensarmos na dificuldade descrita acima é que quatro dos estagiários bolsistas se enquadram na categoria *facilidade pedagógica: metodológico e apresentação das aulas*; ou seja, atestam facilidade a nível metodológico, na parte expositiva da aula-oficina, que dentro da proposta de aula-oficina não é a parte mais significativa para a aprendizagem.

Nas respostas dos alunos da UMinho, cinco se enquadram na categoria *facilidade pedagógicas: atribuídas aos alunos*, que os descritores apontam como os alunos colaboraram, participaram e cumpriram com as responsabilidades que lhes foi imposta, facilitando o desenvolvimento da aula, e, por isso, o sucesso da implementação do projeto de estágio, a responsabilidade da aprendizagem, é atribuído ao aluno, sendo que o professor estagiário se reconhece como um facilitador e monitor da aprendizagem dos alunos. Enquanto isso, dois dos professores estagiários portugueses enfatizam a *facilidade pedagógica: metodológico e construção de materiais*, atestando facilidade a nível metodológico no levantamento de ideias prévias e na produção de materiais, categoria que não foi apontada por nenhum dos alunos brasileiros.

Tabela 4 – Das etapas desenvolvidas durante a implementação do projeto de intervenção, em qual teve mais facilidade? Por quê?

CATEGORIAS	DESCRITORES	Nº UEL	Nº UMINHO
Facilidade pedagógica: metodológico – observação das aulas	Atestam facilidade a nível metodológico, na observação das aulas, facilitando as outras etapas.	13	-
Facilidades pedagógicas: atribuídas aos alunos	Os alunos colaboraram, participaram e cumpriram com as responsabilidades que lhes foi imposta, facilitando o desenvolvimento da aula.	-	5
Facilidade pedagógica: metodológico e construção de materiais	Atestam facilidade a nível metodológico, no levantamento de ideias prévias e na produção de materiais.	-	2
Facilidade pedagógica: metodológica e no planejamento da aula-oficina	Atestam facilidade a nível metodológico, na elaboração da aula-oficina.	2	-
Nenhuma das etapas apresentou facilidade	Todas as etapas foram difíceis.	-	1
Facilidade pedagógica: metodológico e apresentação das aulas	Atestam facilidade a nível metodológico, na parte expositiva da aula-oficina.	4	-
TOTAL		19	8

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Questionados se a experiência da implementação do projeto correspondeu às suas expectativas, cinco dos professores estagiários portugueses responderam que sim, sendo quatro categorizados como *processo de ensino e aprendizagem positivo: atribuído o sucesso aos alunos*, pois consideram que tiveram suas expectativas correspondidas pela forma como os alunos corresponderam positivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que reafirma o posicionamento já observado em outras respostas, de que há uma implicação no direcionamento do ato pedagógico da aula como um todo ser inferido ao aluno e não ao professor. Dois dos entrevistados responderam que suas expectativas foram frustradas devido ao mau comportamento dos alunos, reforçando a tendência discutida.

Dos entrevistados brasileiros, doze responderam que suas expectativas foram frustradas, sendo que destes, dois apontam que isso se deveu aos alunos terem se comportado indevidamente, não cumprindo com suas obrigações escolares, e os outros dez foram categorizados em *expectativas comprometidas: devido ao pouco tempo do*

estágio, relação com a professora regente insuficiente, falta de orientação, muita atividade extraclasse, em que os estagiários consideram que as dificuldades e as expectativas geradas estão relacionadas ao pouco tempo em que o estágio foi desenvolvido, poucas orientações, relação conflituosa com professora regente, atividade extraclasse em excesso. Sete tiveram as expectativas correspondidas, distribuídas em três categorias: três em *processo de ensino e aprendizagem positivo: atribuído o sucesso aos alunos*, três em *orientações teórico-metodológicas consistentes* e um em *processo ensino e aprendizagem realizado*, sendo respectivamente seus descritores: o professor estagiário considera que teve suas expectativas correspondidas pela forma como os alunos corresponderam positivamente no processo de ensino e aprendizagem, os professores estagiários consideram que o sucesso que obtiveram na implantação do projeto de intervenção aconteceu devido à boa orientação dos supervisores e o professor estagiário considera que teve suas expectativas correspondidas por ter conseguido colocar em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da sua formação acadêmica.

Tabela 5 – A experiência da implementação do projeto de intervenção correspondeu às suas expectativas? Explique

CATEGORIAS	DESCRITORES	Nº UEL	Nº UMINHO
Processo de ensino e aprendizagem positivo: atribuído ao sucesso aos alunos.	O professor estagiário considera que teve suas expectativas correspondidas pela forma como os alunos corresponderam positivamente no processo de ensino e aprendizagem.	3	4
Processo de ensino e aprendizagem negativo: atribuído aos alunos.	O estagiário considera que teve suas expectativas frustradas devido ao mau comportamento dos alunos.	2	2
Orientações teórico-metodológicas consistentes.	Os professores estagiários consideram que o sucesso que obtiveram na implantação do projeto de intervenção aconteceu devido à boa orientação dos supervisores.	3	1
Expectativas comprometidas: devido ao pouco tempo do estágio, relação com a professora regente insuficiente, falta de orientação, muita atividade extraclasse.	Os estagiários consideram que as dificuldades e as expectativas geradas estão relacionadas ao pouco tempo em que o estágio foi desenvolvido, poucas orientações, relação conflituosa com professora regente, atividade extraclasse em excesso.	10	-
Processo ensino e aprendizagem realizado.	O professor estagiário considera que teve suas expectativas correspondidas por ter conseguido colocar em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da sua formação acadêmica.	1	
Sem perspectivas.	O professor estagiário não desenvolveu expectativas perante o projeto de intervenção.	-	1
TOTAL		19	8

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora.

Considerações finais

Gago (2018) destaca que o profissionalismo gerencialista é o quadro profissional mais difundido entre os professores, conforme apontam as pesquisas Rede Latino-

Americana dos Estudos Sobre Trabalho Docente (REDESTRADO) e Teachers Exercising Leadership (TEL), em Portugal. Em nossa pesquisa, constatamos que cinco das respostas dos alunos da UMinho apontam também para essa direção, pois consideram um bom professor o profissional que está disponível para ajudar e motivar, identificar e atender às necessidades dos alunos. O professor tem que saber gerir a aula de forma eficiente, “obedecendo a imperativos políticos impostos pelo exterior da escola, [...] indicando um professor controlador do processo” (GAGO, 2018, p. 111). Apenas 37,5% defendem que um bom professor deve ter um bom conhecimento científico e didático, enquadrando-se no profissionalismo democrático.

No Brasil, os alunos se distanciam desse quadro: treze consideram que o bom professor de história tem que ter um bom domínio científico da área de ensino (história), ser um pesquisador, mas também ter um bom domínio didático. O professor deve se enquadrar no paradigma construtivista, levar os alunos a aprender a pensar, a questionar, a pesquisar, a relacionar, ou seja, promover nos alunos competências históricas. Esse dado nos chama a atenção pois, mesmo apontando que uma grande dificuldade da turma foi colocar em prática as indicações teórico-metodológicas da aula-oficina, seu ideal de professor se aproxima do profissional que desenvolve esse tipo de aula.

Um ponto que devemos entender como significativo no sentido de pensar a formação inicial é o afastamento do ato de ser professor. Ao aplicar o projeto de intervenção, quando se responsabiliza os alunos pelo sucesso ou insucesso de uma aula, o professor estagiário acaba por impor ao outro o total comando do ato pedagógico que ocorre em sala de aula. Aprender a ser professor de história significa ter clareza de porque se ensina história, e isso significa compreender que a autoridade do conhecimento e do argumento é o que o diferencia do senso comum, que ensinar sobre o passado não é uma habilidade e sim um conhecimento que se compartilha com o outro, assim, não é possível designar ao outro a responsabilidade da aprendizagem.

As expectativas dos alunos diante do desenvolvimento do estágio supervisionado nos indicam que consideram este um momento de formação importante, em todas as suas etapas, inclusive na fase inicial em que observam o professor regente, ou cooperante no caso português, pretendendo adquirir experiências que auxiliem sua prática durante o curso e posteriormente em sua profissão, indicando que devemos nos atentar aos professores que recebem estagiários, para que tenham consciência da sua importância e significado.

Referências

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 5-9, 2007.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. 4., 2004, Braga. **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

GAGO, Marília. Ser professor de história na paleta de cores de um profissionalismo complexo. **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 107-125, 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 43 de 22 de fevereiro de 2007. **Diário da República**, Lisboa, série 1, n. 38, p. 1320-1328, 22 fev. 2007.

RAMOS, Márcia; CAINELLI, Marlene. A formação de professores e o estágio supervisionado na licenciatura em História: uma experiência na Universidade Estadual de Londrina. *In*: CAINELLI, Marlene; SILVA, Ilei Fiorelli. **O estágio na licenciatura**: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2009. p. 145-163.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

VIEIRA, Flávia *et al.* O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 2641-2655.

Recebido em: 21.10.2020

Aprovado em: 04.01.2021

Marisa Noda é professora adjunta do Colegiado de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho, PR, Brasil.

Maria Glória Parra Santos Solé é professora auxiliar e diretora do Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no ensino Secundário da Universidade do Minho (UMinho), Portugal, e investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da UMinho, Portugal.

Marlene Cainelli é professora pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação e História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e investigadora e colaboradora do Centro de Investigação Transdisciplinar: Cultura, Espaço e Memória – Grupo de Investigação: Educação e Desafios Sociais da Universidade do Porto, Portugal.