

Relato de Experiência

O ENSINO DE HISTORIA NA ESCOLA BÁSICA; UM PROJETO ALTERNATIVO DE AÇÃO-PEDAGÓGICA POR INTERMÉDIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Report of Experience

THE TEACHING OF HISTORY IN THE BASIC SCHOOL, A PROJECT OF ACTION ALTERNATIVE-PEDAGÓGICA THROUGH SUPERVISED

Célia Maria David¹

cmdavid@terra.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2357288415811131>



CAMINE: Cam. Educ. = Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO:

Este artigo trata de um relato de experiência realizado por intermédio do estágio supervisionado com os alunos do Curso de História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP/ Franca, no período de 2001 a 2003, na Rede Oficial de Ensino (ROE) do município de Franca. O objetivo principal foi situar a disciplina Prática de Ensino de História, a partir da proposta de articulação teoria-prática estabelecida no artigo 1º da Resolução CNE/CP 02/2002. Considerou-se a formação do professor que atuará no Ensino Básico, a problematização da prática-pedagógica e a busca de alternativas de ação docente para o conhecimento como construção. Buscou-se tornar o estágio supervisionado uma prática ativa, real, diversificada e criativa promovendo uma maior interação entre a universidade e a escola básica, futuro campo de trabalho dos estagiários. Embora o período delimitado, a prática de estágio proposta continua sendo desenvolvida, dado que, embora a visível mudança de postura e concepção didática das turmas trabalhadas, as ingressantes apresentam o mesmo perfil “tradicional”, persistente das que a antecederam.

Palavras-chaves: ensino de história. formação do professor. estágio supervisionado. ensino-aprendizagem.

ABSTRACT:

This article is a report of experience achieved through the supervised training with students in the Course of History, Faculty of History, Law and Social Service UNESP / France in the period 2001 to 2003 in the municipality of Franca. The Official Network of Education (ROE) main objective was to situate the discipline of Practice Teaching History from the proposed theory-practice articulation established in Article 1 of Resolution CNE / CP 02/2002. Considerou-se training of teachers to act in Basic Education, the questioning of practice-teaching and the search for alternatives of action for teacher knowledge construção. Buscou become the internship supervised practice active, real, diverse and creative promoting greater interaction between universities and elementary school, future field of

¹ Profa. do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP/ Franca. Docente e orientadora do programa de Pós - Graduação em Serviço Social da mesma Unidade.

employment of trainees. Although the period limited in the practice of stage proposal still being developed, because, although the apparent change of position and design of didactic classes worked, the freshmen have the same profile "traditional", the persistent that preceded it.

Keywords: *teaching history. teacher's training. the supervised training. teaching-learning*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Importa, inicialmente, traçar algumas considerações sobre a Disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, já que se distinguiram como o *leitmotiv* da presente pesquisa, e, na mesma proporção, o meio de viabilizar as ações programadas.

No âmbito das licenciaturas esta disciplina tem representado, até então, o momento em que o aluno entra em contato com seu futuro campo de trabalho – as escolas de ensino fundamental e médio. O estágio supervisionado configura-se como o canal desta ligação, com o “[...] objetivo de integrar a aprendizagem acadêmica e a dinâmica das instituições escolares de ensino.” (UNESP, 2003). As questões propostas evidenciaram-se por buscar estabelecer a relação teoria *versus* prática; pelo conhecimento e crítica da realidade; pela proposta de ação-pedagógica pensando-se na renovação do ensino. Põe-se em pauta o relevo do papel da Prática de Ensino e do estágio supervisionado na formação do professor.

A visão que recai sobre a Prática de Ensino a tem definido como o momento em que o aluno aprende a dar aulas, visão esta que deixa transparecer a nítida divisão entre os “pesquisadores/cientistas” e os “educadores”, postura que transcende os limites dos cursos de bacharelado, para, dentro da própria licenciatura, evidenciar um posicionamento de descomprometimento das disciplinas de conteúdos específicos do curso, com as questões ligadas à formação dos professores. O que há de concreto, como bem lembra Vale (1998), é que:

[...] os Cursos de Licenciatura no Brasil funcionaram, desde sempre, como falsa Licenciatura numa síncrese precária de disciplinas de conteúdo específico mais disciplinas de conteúdo pedagógico sem qualquer preocupação de articulação entre si e no interior de cada setor.

Dentro deste raciocínio é que a Prática de Ensino teria a “nobre função”, de numa síntese prodigiosa, realizar o milagre de formar o professor. Tarefa não só difícil, mas inviável, dado que, nesta perspectiva caberia a ela a responsabilidade de

reverter o modelo de professor vivenciado pelo aluno durante sua formação acadêmica, dando a palavra final.

Esta visão, de longa data, vem sendo reforçada por não pequeno número de professores e absorvida pelos alunos que, supervalorizando os conteúdos específicos, têm considerado e tratado as disciplinas pedagógicas com o mesmo despreço que sua formação sugere: um bacharelado “disfarçado de licenciatura” para usar ainda uma expressão de Vale (1998).

O contraditório é que 98% dos alunos do Curso de História de Franca são vocacionados ao magistério; querem ser professores do Ensino Básico da Rede Pública, fato comprovado pela alta demanda nos concursos de ingresso promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e outros estados, como Minas Gerais. Destaque para o alto índice de aprovação dos alunos e ex-alunos inscritos e também para a preocupação com os concorrentes.

O que se observa, no entanto, é uma grande perplexidade dos mesmos quando se defrontam com a realidade escolar das escolas, nas quais formalizam seus estágios. Confessam-se surpresos com as condições físicas do prédio, e com a estrutura e a dinâmica de funcionamento. Assombro muito maior pode ser percebido nos relatórios de observação das aulas. Textualmente afirmam, os estagiários, sentirem que os anos de Universidade os afastaram da realidade, alimentando, demais, a expectativa de um campo profissional que estaria prejudicado, tão somente, pelos baixos salários.

Dentro deste raciocínio os objetivos propostos neste projeto de ação-pedagógica podem ser resumidos em dois: primeiro - tornar as atividades de estágio supervisionado mais diversificadas e criativas, num espaço aberto e crítico onde, no diálogo entre a teoria e a prática o aluno licenciando pudesse se “construir” como professor. Um aspecto muito importante do estágio supervisionado é a possibilidade de problematização da prática pedagógica e a busca de alternativas de ação docente, num movimento de revisão e reconstrução constantes. O segundo especificou-se por promover a interação e troca de experiências entre os estagiários e os professores de história da ROE.

Nesta perspectiva, o que se concebe é um curso onde as disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico constituam um todo orgânico, com olhos voltados para os objetivos e finalidades do mesmo.

A articulação teoria-prática está garantida no que estabelece o artigo 1º da Resolução CNE/CP2, de 2 de fevereiro de 2002, sobre a carga horária mínima para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

O artigo 12 da Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece:

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

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

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

Ratifica tais princípios os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História aprovados pelo Parecer nº. CNE/CES 492/2001, que, no item 4 trata dos conteúdos básicos e complementares da área de História. No caso da Licenciatura lê-se: “[...] deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.”

No item 5, que trata dos Estágios e Atividades Complementares tem-se:

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.

A letra B do referido PARECER, trata das Competências e Habilidades específicas para a Licenciatura, nos seguintes termos:

- A). Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino Fundamental e médio;
- B). Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

As pesquisas sobre os pressupostos construtivistas, ou seja do conhecimento como construção, têm questionado os cursos de formação de professores, sob um

ponto de vista que não se restringe aos limites dos chamados conteúdos específicos e pedagógicos. Diz respeito, diretamente, à concepção teórica das disciplinas aliadas aos procedimentos didáticos metodológicos que as dinamizam na prática, quer do professor de conteúdos específicos, quer dos pedagógicos. Trata-se de uma proposta que requer do professor mudanças estruturais em sua didática, considerando que põe em xeque práticas e preceitos sustentados no apregoado pelo senso comum, daquilo que se espera do bom professor e do aluno ideal.

A opção por uma prática pedagógica conservadora é alimentada e justificada, entre outros, pelo fato constatado de que o professor persiste em ensinar como foi ensinado, como aprendeu, não só por uma questão de segurança, mas também pela visão de escola e educação que ele advoga.

O construtivismo na Educação pode ser entendido como uma reação deliberada contra o método tradicional de ensino, abalando os alicerces que sustentam o princípio cumulativo do conhecimento, verdade indiscutível, que deve ser transmitido pelo professor – que o detém, que sabe, a favor daquele que não sabe, o aluno (BECKER, 1993). Saviani (1991, p. 56) o sintetiza nos seguintes termos:

Eis, pois, a estrutura do método: na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessas demoras, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

O que se constata por intermédio de pesquisas na área da psicologia é que a aprendizagem não se processa por depósito de informação, mas que é um processo construtivo interno, ou seja, para que o aluno aprenda é necessário que ele construa a aprendizagem mediante sua própria experiência interna (CARRETERO, 1997).

Evidencia-se, nos princípios enunciados, que o foco da ação pedagógica, na sala de aula, desvia-se do professor para o aluno, o que, de maneira mais ampla, há que se projetar sobre uma nova versão do próprio fracasso escolar. Busca-se a interação conhecimento-aprendizagem no que o aluno é capaz de mostrar, de analisar, de criticar, de transformar e não pelo que é capaz de repetir. Para

Vasconcellos e Valsiner “[...] o conhecimento avança pelo confronto de inovações conceituais e não simplesmente pelo acúmulo associativo.” (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 14).

Distingue-se, dentro do mesmo raciocínio, uma concepção de didática que pode ser explicitada na afirmativa de Wachowicz (1995, p. 15): “[...] método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive.”

Dentro deste parâmetro fundamenta-se a proposta de uma abordagem construtivista no ensino de História, fio condutor dessa proposta, que pode ser mais bem compreendida no argumento de Becker (1993, p. 87):

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, muito menos pensamento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História distinguem como objetivo primordial para o ensino fundamental a formação do cidadão crítico, consciente. Assinala-se a proposta inovadora do ensino por meio de eixos temáticos, opção que se fundamenta na perspectiva de que qualquer tema/objeto contém em si a totalidade do social. Estas indicações significam, ademais, mudanças fundamentais na prática pedagógica.

Dentro dos princípios enumerados impõe-se uma renovada compreensão do aprendiz que passa a ser investido da condição de pesquisador e sujeito não só do seu processo de conhecimento, mas como sujeito social e agente da História; um verdadeiro desafio às concepções e práticas didáticas cristalizadas.

O que se concebe é a superação da dicotomia ensino-pesquisa por meio de documentos de várias naturezas, recursos e motivações que devem ser inerentes ao objeto de estudo. Nessa abordagem, a seleção e exploração do material didático teriam a proposição da utilização de diferentes linguagens, ou seja, o entendimento de que o material didático para o estudo da História está em relação direta com as fontes, expressão das mais diversas manifestações dos homens em suas relações

sociais; testemunhos históricos que se traduzem em suas diferentes linguagens: músicas, fotografias, filmes... (DAVID, 2001).

Objetiva-se familiarizar alunos e professores do ensino fundamental com o trabalho do historiador.

Familiarizar o aluno e o professor com o trabalho do historiador significa percorrer, no ensino, os passos da construção historiográfica, tendo em cena a figura do ator privilegiado, o aluno, como sujeito da história e do seu aprendizado.

Lembrando oportunamente Schmidt (1998, p. 59): “Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico.”

Concebe-se a história como conhecimento e prática social construídos pelos sujeitos em suas dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades, o que leva ao redimensionamento das relações com o passado e à busca de novos caminhos para o ensino da disciplina (SÃO PAULO, 1992).

A memória, num processo de conhecimento e aprendizagem-como construção liga-se diretamente à apreensão, à compreensão e reflete-se numa tomada de posição.

Embora o tempo delimitado para a proposta da ação (2001-2003), a prática continua sendo desenvolvida, com alargamento gradativo e cuidado da abrangência de possibilidades. Buscou-se inserir de maneira sistemática a pesquisa sobre os diversos ambientes da escola a partir de questionamentos que envolvem a infraestrutura e os diversos segmentos da escola como um todo. É assim que passo a passo estão sendo desvelados e oferecendo oportunidades de ação-pedagógica ambientes como a biblioteca, a secretaria, a diretoria, a sala dos professores, o Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), as reuniões com pais, da Associação de Pais e Mestres (APM), o momento do recreio, entre outros.

O entendimento é que o estágio supervisionado representa um momento real, imperdível de relação criativa entre a Universidade x Escola Básica.

DA PROPOSTA

A proposta de um projeto de ação-pedagógica sustenta-se nos domínios da pesquisa-ação, cuja estratégia metodológica tem como foco privilegiado a interação

entre os envolvidos, com o objetivo central de dar encaminhamentos de solução aos problemas encontrados. Fundamenta-se, ademais, numa concepção de conhecimento também ação, referendado por Thiollent (1994, p. 74): “No contexto da construção ou da reconstrução do sistema do ensino não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir idéias que antecipem a real ou que delineiem um ideal.”

Considerou-se o aluno estagiário como sujeito ideal na interação que se reclama entre a Universidade e as Escolas de Ensino Básico pelo potencial de que é investido: como licenciando, na avaliação do seu curso, e, como estagiário, no diálogo que pode estabelecer com seu futuro campo de trabalho.

As atividades de Estágio foram divididas em duas categorias: Estágio de Intervenção I e Estágio de Intervenção II. Na primeira a proposta foi o desenvolvimento de cinco aulas de regência e, no outro, um mini-curso para séries e/ou classes diferentes do Ensino Básico. Previu-se, também, que diante das necessidades das escolas sede de estágio, na categoria Intervenção II fossem desenvolvidos projetos de recuperação e/ou pronto-socorro pedagógico, com a finalidade de assessorar os professores da Unidade de Ensino no trato com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Estabeleceu-se que o estágio de observação fosse realizado, antecipadamente, nas salas em que as aulas seriam desenvolvidas, com a finalidade de se conhecer os alunos e certificar-se do andamento da classe com relação ao programa e o tipo de trabalho praticado pelo professor titular, como subsídio para as regências. Considerando-se o número elevado de alunos por classe (50 alunos) pensou-se numa maneira de se acompanhar o desenvolvimento do projeto, de forma concreta, e fugir do vazio da burocracia, no preenchimento de papéis e mais papéis, sem nenhuma finalidade acadêmica ou pedagógica. Os alunos foram divididos em grupos de até seis participantes. Ficou sob a responsabilidade dos mesmos a seleção da escola sede de estágio. O tema das aulas foi de livre escolha do estagiário e/ou de acordo com o programa do professor titular da classe em que as regências foram ministradas.

Após a escolha do tema foi pedido aos alunos que delimitassem o assunto a ser desenvolvido e o cronometrassem dentro do tempo disponível: para uma aula simples - 50 minutos; para uma aula dupla, 110 minutos, de maneira a garantir o começo, o meio e o fim.

Tendo-se em vista os princípios sobre o processo ensino-aprendizagem e a concepção de história sustentados pela Proposta Curricular/92 e os Parâmetros

Curriculares Nacionais para o ensino de História/98, ficou decidido que, tanto para as regências, como para os mini-cursos, deveriam ser exploradas diversas linguagens (fontes) na produção do conhecimento histórico: músicas, filmes, fotografias, artigos de jornais, programas de TV, pinturas, dado que o entendimento de uma realidade não se faz a partir de um documento isolado.

Estudos da Proposta Curricular para o ensino de história, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e o levantamento da bibliografia sobre o ensino de história e os temas das aulas acompanharam todos os momentos do projeto.

A FILMAGEM E PROJEÇÃO DAS AULAS

Uma estratégia que se revelou de singular importância, tanto no desenvolvimento, como na avaliação da proposta, foi a filmagem das regências ministradas pelos estagiários. A justificativa ganha sentido na possibilidade que este recurso proporciona de se rever, analisar, problematizar e propor reformulações na prática docente.

Foram estabelecidos alguns critérios como orientação para as filmagens:

1. Identificação da escola no vídeo, devendo, então, ser filmada a fachada e outros espaços e setores que o grupo considerasse pertinente mostrar.
2. Que se filmasse a sala de aula onde a aula seria desenvolvida.
3. A filmagem deveria iniciar-se no momento em que o aluno entrasse na sala e se apresentasse como professor daquela aula.
4. Foram dispensados da gravação: a projeção de filmes, documentários e músicas utilizadas como recursos didáticos, a não ser quando o grupo os considerasse pertinentes, já que maiores detalhes poderiam ser complementados nos relatórios.

Todas as aulas deveriam ser desenvolvidas sob a diretriz do conhecimento em construção. Dentro desse parâmetro foram conduzidas as orientações e estudos sobre plano de aula, definição de objetivos, estratégias de ensino e a avaliação, com destaque para o caráter contextualizado e histórico que a visão de Didática, sob as prerrogativas dos pressupostos da Proposta Curricular e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reclama.

Os planos das regências foram discutidos nas aulas de Prática de Ensino, oportunidade em que todos os alunos puderam participar, opinar, sugerir. Socializaram-se idéias, problemas, dúvidas; acataram-se sugestões. Na mesma direção as diversas técnicas de ensino : trabalho em grupo, aulas expositivas, seminários e tratamentos didáticos metodológicos específicos para exploração da linguagem musical, cinematográfica, fotografias e textos – como documentos e ou centro gerador – com especial atenção para a problematização.

Foram filmadas duzentas regências e quarenta mini-cursos, ou seja, todas as aulas com ressalvas a pequenos contratempos com a filmadora. Cerca de 40% dos vídeos ficaram prejudicados pela imagem ou pelo som, resultado da inexperiência do responsável pela filmagem e mesmo pelo não atendimento aos critérios estabelecidos, o que acabou dificultando a identificação da escola e, em muitos casos, a própria avaliação da aula.

Cada grupo encontrou a melhor maneira para filmar sua aula: um elemento do próprio grupo, um aluno da classe da regência, alguém de outro grupo disposto a colaborar, ou, mesmo, pessoas da unidade de estágio.

Mesmo com os contratempos, imperativo reconhecer que este recurso trouxe grandes contribuições para a análise do trabalho realizado e possibilitou a implementação de ampla discussão, para além da aula em questão.

Os vídeos foram projetados durante as aulas de Prática de Ensino, para que as situações vivenciadas, por cada grupo, pudessem ser socializadas, analisadas e discutidas por todos os alunos sob a orientação da professora da disciplina.

Todas as aulas assistidas foram analisadas e comentadas sob a perspectiva construtivista, portanto sob a ótica de procedimentos assentes numa didática que coloca em xeque o tratamento “tradicional” dado aos conteúdos, ao relacionamento professor-aluno, à dinâmica da aula como um todo.

O trabalho de projeção na faculdade teve a seguinte orientação didática:

1. projeção da aula;
2. manifestação do aluno-regente e do grupo. Estando com a palavra, inicialmente, o aluno-regente relatava todos os passos do seu trabalho, desde as dificuldades de se trabalhar o tema selecionado, aos problemas com a filmagem na escola onde a aula foi desenvolvida. Falou do seu momento, seu nervosismo, sua timidez diante da classe, aspecto que, para alguns, ganhou

- relevo com a presença da câmera. Traçou comentários sobre a classe, o comportamento dos alunos com relação à aula e à filmagem. Após estes apontamentos, a análise recaía sobre o desempenho geral da aula, compreendendo: procedimento didático, fundamentação teórica, tom de voz, o uso da lousa, a maneira de se vestir... Finalmente, pedia-se ao aluno que propusesse uma reformulação da aula, ou seja, que assinalasse pontos para os quais deveria atentar na elaboração da próxima regência. Todos os comentários eram complementados por outros alunos do mesmo grupo.
3. Manifestação da classe: após os comentários do aluno-regente e do seu grupo a análise era feita pela classe. As avaliações foram sempre pertinentes; da mesma forma as sugestões de reformulações. Os argumentos enriqueceram-se pelo trabalho de memória que suscitou, o que, aliás, tem sido tema de pesquisa de muitos educadores. Destaque para lembrança dos tempos de alunos do ensino básico, de professores que marcaram suas vidas, de atitudes dos diretores, etc.
 4. Após a manifestação da classe, a palavra voltava para o grupo em análise, o que tornou as discussões sempre produtoras. As avaliações possibilitaram o aprofundamento da reflexão sobre o desempenho do regente, suscitando uma discussão mais ampla sobre o ensino, a relação professor-aluno, o papel dos diretores, dos professores-coordenadores, a dinâmica da escola como um todo e a situação atual da educação brasileira.
 5. Comentários da professora de Prática de Ensino e proposta de reformulações fechavam a discussão.

A avaliação de uma aula sempre refletiu na elaboração de outras do mesmo grupo ou de grupos diferentes. Foi possível estabelecer-se comparações entre uma e outra, tanto no aspecto didático quanto na abordagem do conteúdo. Com este tipo de trabalho, a reavaliação e as sugestões de reelaboração estiveram sempre presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi esta proposta uma maneira alternativa de intervenção, considerada pertinente pela possibilidade do envolvimento e da interação dos alunos e também pelo exercício da prática didático-pedagógica.

Das dificuldades, que chamaríamos institucionais, a que se apresentou de maneira mais insistente e generalizada foi com a filmagem. Embora todas as escolas da Rede Oficial de Ensino possuíssem filmadoras, a liberação das mesmas, para o uso, foi quase sempre problemática. A alegação, algumas vezes, era simplesmente que não poderia ser emprestada; outra, que estava com problemas de funcionamento, ou ainda, que deveria aguardar o responsável que estava de licença ou ocupado em outros setores.

Por dificuldades de ordem didática entendem-se todas as que os alunos estagiários encontraram desde a escolha do tema e o domínio do conteúdo à primeira experiência dentro de uma sala de aula, na condição de professor.

A análise das aulas gravadas, demonstrou que, embora a crítica corrente quanto à postura tradicional do professor titular, que guarda uma preocupação de fundo conteudista e o procedimento mais usual seja a aula expositiva, com os estagiários, nas primeiras regências, não foi muito diferente. Em todas as aulas a preocupação inicial, dominante, foi em passar o conteúdo integralmente, e a aula expositiva dominou, a despeito da preparação das mesmas e do material didático usado. Para todas as aulas a preocupação com a seleção do material didático foi muito grande: músicas, filmes, fotografias, elaboração de transparências para retro-projetor, documentários em vídeo, artigos de jornais, de revistas...

A apreciação das primeiras aulas teve, regra geral, os seguintes pontos comuns:

1. apresentação de um vídeo-documentário, no início da aula e depois dar prosseguimento à explanação, sem fazer a menor referência ao que foi visto na projeção, ou ainda, fazer do documentário um ponto de referência sem qualquer reflexão sobre o mesmo.
2. Persistente e generalizado o ato do professor (estagiário) fazer a pergunta para a classe e ele mesmo responder, ou conduzir a resposta, como, por exemplo, em uma aula cujo tema foi "A situação atual do indígena", o estagiário após colocar a música "*Todo dia era dia de índio*" (Jorge Benjor), deu início à análise da mesma, e, seguramente com a preocupação em

estimular a participação da classe, acabou por induzir as respostas dos alunos. Veja-se a transcrição, a título de melhor elucidar a exposição:

Estagiário: Cunhãtã é uma palavra indígena, **não é?**

Alunos: Éééééééé

Prof.: Isto atrapalhou a vida deles , **não atrapalhou?**

Alunos: Atrapalhoooooooooooo

Prof.: O que está acontecendo no Brasil hoje? Antes tinha muita terra, tinha muito índio. Hoje tem muita terra, tem muito mato , floresta para os índios?

Alunos: Nãããããããoo

Prof.: Diminuiu bastante os índios, **não diminuiu?**

3. Grande tendência em ministrar a aula de maneira estática, fazendo a exposição do assunto com a apresentação de conceitos e emprego de terminologia sem a menor preocupação com o conhecimento prévio do aluno.
4. Muitas transparências, belíssimas e interessantes gravuras e, na mesma direção, poesias, textos perderam o sentido porque o regente apresentava o material e ele mesmo fazia a interpretação para a classe. Com referência a textos e poesias o procedimento comum era ler um parágrafo, ou uma estrofe e explicar.

Gradativamente os sinais de mudança foram se evidenciando. As aulas expositivas passaram a ser dialogadas, os materiais didáticos começaram a ser explorados dentro de técnicas e metodologias específicas, em considerável número de aulas.

Registre-se o envolvimento dos alunos e o crescente interesse pela educação.

As aulas gravadas foram propostas como atividade do estagiário, no cumprimento da carga horária estabelecida. No entanto, a proposta de trabalho revelou-se mais abrangente, incentivando um projeto da ação-pedagógica por intermédio do Núcleo de Ensino, a feitura de cinco trabalhos de Conclusão de Curso sendo que um, intitulado: "A formação do professor de História na UNESP de Franca: contribuições do Estágio Supervisionado e seus registros" tratou especificamente da dinâmica adotada nesta pesquisa.

Três mini-cursos foram desenvolvidos, aos sábados, em horário diferente ao regular das aulas e com a participação espontânea de alunos, o que aumentou em muito o compromisso do grupo regente.

Destaque para a possibilidade de se acompanhar as atividades dos estagiários de maneira mais efetiva, já que o número elevado de alunos e a sobrecarga dos trabalhos na Universidade não possibilitam ao professor de Prática de Ensino estar presente em todas as aulas de regência, nas sedes de estágio. Sentiu-se falta da socialização do trabalho na Faculdade, de maneira mais específica junto a outras séries do Curso de História e aos professores das disciplinas pedagógicas; uma oportunidade que carece seja criada.

Os vídeos configuraram-se como instrumentos de registro, que permitiram a revisão, a auto-avaliação, e possibilitaram sugestões de reformulação das aulas. O que, conforme já dito, entre outras razões que podem ser apreciadas no corpo do artigo justificou a continuidade da proposta.

Há que se considerar os resultados conscientizadores dos debates, a participação ativa nos momentos de reconstrução das aulas, o entusiasmo com os resultados positivos das regências e dos mini-cursos, e uma maneira mais consciente de encarar resultados, cujos objetivos não foram alcançados, ou não foram o que se esperava. Frise-se, de maneira singular, o avanço na direção da desburocratização dos estágios supervisionados.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Idéias**, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N.º CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2001, Seção 1, p. 50.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DAVID, Célia Maria. **Mudanças e resistências que permeiam o processo ensino-aprendizagem em história**: uma revisão historiográfica e pedagógica no ensino público fundamental de Franca. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2001 (Cadernos de pesquisa, n. 2).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**: primeiro grau. São Paulo, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998 (Repensando o ensino).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1994.

UNESP. Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã. **Manual de estágio**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

VALE, José Misael Ferreira do. A prática de ensino e as licenciaturas. **Cadernos de Educação**, Franca, n. 2, p. 9-17, 1998.

VASCONCELLOS, Vera M. R.; VALSINER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na educação e na psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WACHOWICA, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).