

Estágio supervisionado em história: experiências, desafios e possibilidades

Daiana Junqueira Moreira

A decorative graphic consisting of several overlapping circles of varying sizes and shades of blue. The largest circle is in the upper right. In the lower right, a large white number '3' is centered within a blue circle.

3

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de observação da experiência docente durante o estágio obrigatório da Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), no polo de Campos dos Goytacazes – RJ. A disciplina Pesquisa e Prática de Ensino IV, cursada ao longo do 8º período do curso de História, no 2º semestre de 2019, contou com o auxílio de uma professora orientadora (professora da disciplina de Estágio IV) e um professor supervisor (professor de História de escola pública estadual). O estágio supervisionado em História consistiu na observação das aulas e participação das discussões em uma escola pública estadual sediada no bairro de Travessão de Barra no município de São Francisco de Itabapoana – RJ. O estágio teve carga horária total de 40 horas, distribuídas em duas turmas da Educação de Jovens e Adultos, uma do primeiro ano do ensino médio (EJA I) e outra do terceiro ano (EJA III).

1- APRESENTANDO A UNIDADE ESCOLAR

A instituição de ensino se localiza em uma região de fronteira entre o Rio de Janeiro e Espírito Santo, sendo uma das instituições educacionais mais valorizadas do município, principalmente por contar com um corpo docente permanente de professores efetivos; promover eventos culturais e esportivos; realizar atividade extraclasse e possuir uma biblioteca com amplo acervo de mapas, livros de literatura infantojuvenil

e livros de memorialistas que escreveram sobre a história da cidade. Sua localização é privilegiada no município, sobretudo por estar em um dos distritos mais povoados e urbanizados da região.

2- O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

O estágio supervisionado em História pode ser caracterizado como uma primeira oportunidade para o licenciando entrar em contato com o ambiente escolar. Permite vivenciar o funcionamento da instituição em seus aspectos espaciais e sociais, conviver com os professores da instituição, seus coordenadores pedagógicos e, sobretudo, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como campo de pesquisa, o estágio contribui para estimular a reflexão crítica sobre a docência, principalmente quando o licenciando acompanha a realidade da sala de aula, observa as aulas ministradas pelo professor supervisor, participa de projetos e ministra aulas. Assim, a observação permite que o estagiário reflita sobre novas possibilidades para o desenvolvimento das aulas de História, propondo dinâmicas, metodologias ativas, recursos didáticos e métodos avaliativos.

De acordo com Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005), o estágio, enquanto campo de instrução pedagógica, desempenha um papel crucial ao aproximar o futuro professor a uma realidade escolar até então desconhecida. Logo, possibilita a superação da dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo a necessida-

¹ Optamos por manter a identificação da escola em sigilo a fim de resguardar informações que possam identificar o corpo discente e docente da unidade escolar

de de sua interligação (Tardif, 2004). A reflexão proporcionada pelo estágio enquanto campo de pesquisa não apenas enriquece a compreensão do estagiário sobre a prática educacional, mas também o capacita a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas de ensino. A análise crítica construída durante o estágio transcende a mera reprodução de conhecimento, levando o estagiário a questionar, inovar e adaptar as abordagens pedagógicas. A interseção entre teoria, prática e pesquisa, nesse contexto, não apenas qualifica o estagiário, mas também contribui para o avanço contínuo da pedagogia e do campo educacional como um todo. “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Lima; Pimenta, 2005, p. 6).

PRÁTICA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA

O estágio IV possibilitou a compreensão detalhada dos currículos mínimos, a dinâmica da relação entre professores e a coordenação pedagógica, o manuseio de recursos didáticos disponíveis na escola e o acompanhamento dos diários de classe. Além disso, a oportunidade de regência foi concedida, permitindo a participação direta na elaboração de atividades semanais, correção de provas, análise de livros didáticos, presença em conselhos de classe e, principalmente, a prática docente nas turmas acompanhadas ao longo de todo o estágio.

De maneira abrangente, os estágios supervisionados proporcionam uma com-

preensão aprofundada dos níveis e necessidades de aprendizagem de cada turma observada. Cada grupo, em sua especificidade, demanda do professor uma abordagem inclusiva, visando a construção de conhecimentos concretos e com aplicabilidade na vida prática dos educandos. A diversidade em idade, classe social, gênero e necessidades de aprendizagem requer do aluno-professor o reconhecimento de que cada turma, em sua totalidade e demanda planos de ensino diversificados e adaptados ao perfil de cada classe. Por exemplo, a aula destinada ao primeiro ano do Ensino Médio regular diferiu daquela ministrada para as turmas da EJA I, cujo perfil era formado por alunos maiores de 18 anos, em sua maioria inseridos no mercado de trabalho, os quais, por sua vez, demandaram conhecimentos mais práticos e dinâmicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96). Em síntese, visa atender a jovens e adultos que não completaram sua formação educacional na idade estipulada pela LDB, bem como àqueles que não tiveram acesso ao ensino regular durante a idade apropriada. Conforme observado por Lyra (2015), ao discorrermos sobre a EJA, torna-se essencial compreender que a experiência de vida dos estudantes confere a essa modalidade uma singularidade que a diferencia da educação regular, exigindo, portanto, abordagens específicas e adaptação curricular. Nas palavras da autora: “Educação de jovens e adultos emerge de um movimento de lutas, desafios e conquistas

da educação popular, educação esta voltada para a classe operária, a qual não teve oportunidades durante a infância de ter uma educação escolar” (Lyra, 2015. p. 9).

Nas duas turmas escolhidas para a regência, adotei metodologias distintas para desenvolver o conteúdo, ajustando-me às necessidades específicas de cada grupo. Após um mês de observação, identifiquei que a EJA I apresentava dificuldades com aulas de caráter mais conteudista, carecendo de um planejamento mais lúdico, enquanto a EJA III preferia abordagens mais complexas e extensas em termos de conteúdos conceituais.

A EJA I apresentou desafios significativos decorrentes dos elevados índices de evasão. A faixa etária desses estudantes variava entre 23 e 30 anos, muitos dos quais trabalhavam, eram casados e tinham prole. A análise do perfil da turma e as conversas com o professor supervisor foram fundamentais para o desenvolvimento de estratégias específicas para o planejamento pedagógico das aulas destinadas a EJA I. A eficácia do processo de ensino foi evidenciada pela utilização de recursos visuais e o desenvolvimento de uma Aula-oficina, dando continuidade a sequência didática proposta pelo professor supervisor. O planejamento utilizado guarda semelhanças, em parte, com as discussões delineadas por Helenice Aparecida Bastos Rocha (2004), que preconiza uma sequência didática na qual um conjunto de aulas se interliga de maneira coesa.

A sequência didática é uma proposta em

que professor e aluno realizam atividades que se constituem como passos da aula ou de um conjunto de aulas. Cada passo permite que o próximo seja realizado. O objetivo é focalizar conteúdos mais específicos que os dos projetos temáticos. A continuidade planejada entre as atividades caracteriza a sequência didática (Rocha, 2004, p. 4).

Dando prosseguimento ao conteúdo conceitual “América Portuguesa”, já trabalhado pelo professor supervisor na EJA I, efetuou-se a retomada de discussões referentes ao processo de expansão marítima portuguesa, a chegada dos europeus às Américas e a História e Cultura dos povos nativos da América. Esse procedimento foi concebido com a finalidade de conferir aos alunos conteúdos conceituais indispensáveis para a compreensão do período pré-colonial da América Portuguesa. A fundamentação da aula ancorou-se no estudo do contato entre distintas sociedades e na análise da percepção de viajantes e naturalistas acerca da fauna, flora e cultura dos povos indígenas.

Nesse sentido, a aula deve partir de uma indagação central que incorpora críticas, pesquisa, historiografia e construção de narrativas (Mattos, 2007). A abordagem da aula como um texto engloba, portanto, teoria, pesquisa e metodologias adaptadas a cada nível de ensino. A exemplificação desse enfoque é evidenciada na elaboração da aula sobre o Período Pré-colonial para a EJA I, fundamentada nas obras de Stuart Schwartz (2011) para discutir o processo de colonização das Américas. A utilização de textos como *Singularidades Da França Antártica* (1944) e *Africanidades Na Paisagem Brasileira* (2010), bem como materiais so-

² Eram ministradas duas aulas (50 minutos cada) nas quintas-feiras no período noturno.

bre o ensino de história local, contribuíram para incorporar uma perspectiva histórica regional no desenvolvimento da aula, proporcionando uma aproximação à realidade prática dos educandos (Toledo, 2010).

Com base nas reflexões decorrentes das aulas de estágio, observou-se que a preparação de uma aula necessita de adaptação à estrutura espacial da escola. Dado que toda aula está suscetível a imprevistos, o planejamento da aula ministrada pela estagiária, por vezes, teve de ser reajustado a fim de alcançar os objetivos propostos. Em face da indisponibilidade de projetor, a aula originalmente planejada com o apoio de slides foi modificada para utilizar recursos didáticos alternativos: Mapa Mundial para a localização espacial dos alunos e imagens impressas do livro *Singularidades Da França Antártica* (1944). Dessa forma, a turma participou ativamente do debate, evidenciando o interesse pelo conteúdo trabalhado por meio de uma abordagem na perspectiva da História Agrária e Ambiental.

Destaca-se que a aula conduzida na turma EJA III concentrou-se na preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), valendo-se de atividades baseadas nas questões do exame e em debates acerca da temática História e Atualidades. A título de exemplo, a segunda aula ministrada pela estagiária abordou o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Durante a aula, foi construído um mapa mental em formato de resumo para que os alunos fixassem o conteúdo estudado, utilizando-se, também, o mapa do Brasil para explicar aspectos cruciais da divisão socioespacial do território como, por exem-

plo, a inserção da indústria automobilística no país e a construção de Brasília. Por fim, foram realizados debates e exercícios de fixação.

DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse contexto, é necessário examinar a representação do período republicano nos livros de História, as fontes bibliográficas que sustentaram a elaboração desse conteúdo e os temas sensíveis a ele relacionados. O livro didático utilizado na EJA III, ao longo do Estágio IV, intitulado “Oficina de História” (2013), dedica aproximadamente um capítulo (22 páginas) à análise dos ditos Retratos do Brasil, abordando, sobretudo, a contextualização histórica do país durante a Guerra Fria. Esse enfoque engloba temas delicados, tais como a participação das mulheres na política, o machismo e os direitos trabalhistas no século XX. Além disso, destaca-se a qualidade estética da obra, que incorpora diversas imagens, charges, ilustrações, poesias, letras de música e mapas para facilitar a compreensão dos alunos.

A estrutura do livro apresenta uma introdução à temática, desenvolvimento consistente e atividades ao término de cada abordagem teórica. Ao analisar especificamente o período do governo de Juscelino Kubitschek, tema abordado na aula ministrada durante o estágio na turma EJA III, observa-se que o livro dedicou as páginas 149 a 153 a esse tópico. Apesar da brevidade do conteúdo, o material didático logra desenvolver de maneira coesa a apresentação do assunto. Logo na página 149, destaca-se a presença de um Box reservado à explicação

de conceitos fundamentais relacionados ao governo JK, tais como Nacional Desenvolvimentismo, Plano de Metas e Reformas de Base. O conteúdo é apresentado de forma integrada a imagens, trechos de músicas e comerciais veiculados na TV Tupi em 1950. Adicionalmente, o texto oferece referências a plataformas online contendo videoaulas e discursos proferidos, à época, pelo presidente. O texto, além de situar o governo de Juscelino Kubitschek no contexto da Guerra Fria, também apresenta uma crítica relevante denominada Tempos de práticas preconceituosas, destacando o contraste existente entre uma sociedade que manifestava entusiasmo modernizador e, simultaneamente, perpetuava estereótipos e preconceitos. Quanto aos procedimentos de avaliação, assim como as aulas, houve adaptação às características e necessidades de aprendizagem de cada turma. Logo, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa foram utilizadas para aferição do conhecimento e acompanhamento do processo pedagógico. O professor supervisor sugeriu a realização de seminários, apresentação de pesquisas, acompanhamento do caderno do aluno e prova avaliativa final, as quais totalizaram uma nota de 10 pontos ao término do bimestre, cuja aprovação na disciplina exigia uma média de 06 pontos.

Figura 1 – Livro didático utilizado na disciplina de História ao longo do ano letivo de 2019.

Fonte: Campos; Claro, 2013.



Conforme Bernard Charlot (2013), alguns alunos não aprendem porque existe um afastamento entre conteúdo e sua realidade social, o que obstaculiza a compreensão de disciplinas que demandam uma abordagem mais contextualizada. O autor ressalta que a aprendizagem concreta ocorre quando os alunos atribuem significado às atividades intelectuais, sublinhando a importância de conferir propósito a esse processo e a necessidade de um planejamento pedagógico que compreenda as aprendizagens prévias dos estudantes, sobretudo para estimular uma aproximação entre teoria e prática. “Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso” (Charlot, 2013, p. 74).

Com base em Ana Maria Monteiro (2007, p. 6) “nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias”, ou seja, os estudantes trazem consigo conhecimentos específicos adquiridos antes de ingressar na instituição educacional, os quais atuam como guias para suas ações, auxiliando na compreensão do mundo ao seu redor e na formação de sua identidade enquanto seres sociais. Nesse contexto, é essencial que o professor reconheça a presença desses saberes, abordando-os de maneira não discriminatória e ajustando os conteúdos

ministrados em sala de aula com elementos da realidade dos educandos.

Os estágios supervisionados ofereceram à estagiária os elementos necessários para desenvolver sua prática docente. Ao interagir diretamente com as turmas, foi possível perceber a diversidade de metodologias empregadas na elaboração das aulas, conhecer o perfil dos alunos, as dificuldades e os desafios inerentes à profissão docente no Brasil.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a EJA I enfrentou um sério problema de evasão escolar. Conforme relatado pela coordenação pedagógica da escola, a justificativa para a evasão esteve relacionada à necessidade de deslocamento devido a ofertas de emprego em outras localidades, tornando inviável a continuidade dos estudos na instituição. Apesar do elevado índice de evasão, alguns dos discentes manifestaram interesse em participar do pré-vestibular social ofertado gratuitamente no município, especialmente com o objetivo de ingressar em cursos técnicos de curta duração. Outros retornaram à escola após um expressivo trabalho realizado pela instituição escolar, no sentido de resgatar os alunos infrequentes, conscientizar acerca da importância da educação e a conclusão da educação básica. Por fim, a escola, conforme discussão anterior, é uma instituição social autônoma que estabelece diálogos com a comunidade onde está inserida e conecta-se aos movimentos e demandas sociais em prol da defesa e qualidade da educação pública, desempenhando, portanto, sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o estágio docente em História permitiu o contato direto entre o discente e a realidade escolar. Esse contato perpassou todos os âmbitos da instituição, indo desde a inserção do estagiário no espaço físico, quanto também sua interação com os professores efetivos, supervisores, coordenação e, claro, os estudantes. Minha trajetória enquanto estagiária não se limitou a uma experiência superficial, sobretudo porque estive inserida na dinâmica interna da comunidade escolar, participando de debates, palestras e projetos promovidos pela escola, juntamente ao professor supervisor e os alunos. Em síntese, o estágio docente permite que o licenciando construa e reconstrua sua prática docente a partir de um primeiro contato com a sala de aula. Assim, a pesquisa, o planejamento e o exercício inicial da docência colaboram para a criação de uma identidade enquanto educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da *Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 29 de out. de 2023.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *Oficina de História*. 1º ed, v. 3, São Paulo: Leya, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: ARTEMED, 2013.

CORREA, Silvio M. S. Africanidades na paisagem brasileira. *R. Inter. Interdisc. Interthesis*, Florianópolis, v. 7, n.1, p.96-116, jan./jul. 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. “Estágio e docência: diferentes concepções”. In: *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

LYRA, J. H. Glaciene. Educação de jovens e adultos: conhecendo as especificidades da EJA, o silêncio dos sorrisos não revelados, a verdade que não emerge, o medo do “ser” escondido entre números letras e sonhos. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, Ano MMXV, Nº. 000070, 21 jul. de 2015.

MATTOS, Ilmar R. de. “Mas não somente assim” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem de História. In: *Revista Tempo*, v. 11, n. 21, 27 jun. de 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Problematizando a organização do ensino de História. In: *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Curitiba, 2004.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, G. V. da; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 2004.

THEVET, André. Singularidades da Fran-

ça Antártica: O que os outros chamam de América. Companhia Editora Nacional, São Paulo, v. 219, 1944.

TOLEDO, M. A. L. T. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. In: *Antíteses*, vol. 3, n.6, jul.-dez. de 2010, p. 743-758.

SCHWARTZ, S. B. *Segredos Internos engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.