

## **DA PRÁTICA A CRÍTICA NA SALA DE AULA: A FUNÇÃO PEDAGÓGICA, O ESTÁGIO DOCENTE E O PROFESSOR DE HISTÓRIA NA PRÁTICA DE ENSINO.**

Martinho Guedes dos Santos Neto  
Mestre em história  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A formação do historiador, desde meados dos anos oitenta, tem sido objeto de debates e estudos. Sobretudo, neste início do século XXI, a história na sala de aula tem sido pensada a partir da ação do professor enquanto formador de uma cidadania crítica, com respaldo numa consciência histórica. Os referenciais do passado, problematizados no contexto da sala de aula e nos conteúdos da disciplina, são colocados ainda na universidade; desse modo: qual a função pedagógica do estágio docente em história? Para que serve o estágio docente? O que significa formar um professor de história da prática a crítica na sala de aula? A partir dessas questões procuraremos nesse artigo introduzir uma discussão acerca do tema.

Palavras – chave: ensino de história, estágio docência, escola, sala de aula.

### **A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA HISTÓRICA**

No momento atual, limiar do século XXI, muitas são as questões colocadas frente ao papel dos educadores no mundo globalizado; muitos, ainda, são os questionamentos sobre a função das disciplinas escolares na educação fundamental e, sobretudo, o papel das ciências humanas. Para os fins da proposta globalizadora de viés tecnologizante, as ciências humanas estão sendo colocadas como secundárias e até dispensáveis na medida em que os avanços da tecnologia constroem uma sociedade individualizada e mecânica, a dispensar as complexidades das relações sociais.

Ciências experimentais como a matemática, a química, a física e a biologia estão sendo colocadas como vedetes da globalização, no sentido de que tais conhecimentos, para o século XXI, são fundamentais e essenciais para o crescimento de uma sociedade plena, em desenvolvimento e avanços científicos, considerando que tais avanços proporcionam comodidade, conforto e ampliação do privado e do individual. Contudo, o problema reside justamente na perspectiva de construção de uma sociedade sem interação social e esvaziamento dos processos empíricos, motores na construção das identidades locais, regionais e, principalmente, da diversidade cultural.

O modelo econômico imposto sobre as relações sociais e políticas buscam, entre outros aspectos, a lógica mercadológica da estruturação da malha social a partir da fórmula totalizante de liberalização/desestruturação e reforma/reordenamento, cujo fim é facilitar a conformação dos alicerces do mercado. Nesse sentido, o mercado dita as ordens e formula as prioridades em todos os setores da produção do conhecimento, ou seja, liberalizar a partir da desorganização de

antigas estruturas fundacionais do contexto social, significa reorganizá-las de modo que se construa uma cultura de consumo e poder atrelada à praticidade e a tecnologização do dia-a-dia.

Neste conjunto pós-moderno, a produção do conhecimento humanístico tem sido caracterizada como superficial pouco densa e sem verticalização, as pesquisas filosóficas, históricas, educacionais e sociológicas foram colocada na contramão do sistema globalizado; a consciência racionalizada do homem enquanto ser social está sendo substituída por um pensamento imediatista, presentista e remetido a um passado de curta duração – logo esquecido.

Com isso, o presente está sendo desenhado por meio dos avanços tecnologizadores do bem-estar, e o cotidiano colocado como algo que precisa avançar a frente, o ontem (passado) se configura, então, como antiquado e arcaico. O impulso a frente pela superação das necessidades de consumo e de bem-estar conduziu a sociedade moderna a rápidas transformações, pois, a cada momento estamos sendo inseridos no mundo dos *megabits*, dos *megapixles*, do zoom *ópticos*, da *telefonía móvel* e da *TV digital*.

Com toda essa velocidade e toda essa transformação nos padrões do cotidiano, como pensar as ciências humanas e, sobretudo, a formação humanística em uma sociedade global tecnologizada?

Em primeiro lugar se faz pertinente, tendo o caso brasileiro como exemplo, apontar os problemas do sistema educacional e identificar, por um lado a igualdade de acesso dos brasileiros, em idade escolar, às escolas e, ainda por outro, a qualidade do ensino como ponto de debates e questionamentos. Contudo, os dois pontos já citados têm, ao longo da história educacional do Brasil, contribuído para formação de uma casta intelectualizada e formadora dos mandatários do nosso país de modo que, a igualdade e a qualidade do ensino brasileiro se configuraram como privilégio de uns poucos em detrimento da grande parcela da população, formada apenas para trabalhar.

Sendo assim, mesmo havendo uma intensa campanha de ampliação do acesso a educação por parte do governo federal, pelo processo de universalização do ensino e por meio de suas políticas de melhoria de sua qualidade, o que encontramos é uma fragmentação escolar; no sentido de que algumas escolas estão melhor equipadas, enquanto outras apenas existem como tal.

O discurso governamental vem se utilizando, desde meados dos anos noventa, do *marketing* “qualidade da educação” para demonstrar que o plano de expansão do acesso garante uma formação de qualidade para todos. Na realidade, a qualidade da educação ainda não foi sentida, uma vez que, dados do ENEM de 2007 mostraram uma significativa diferença na qualidade do ensino ministradas nas salas de aula das escolas públicas e privadas. Enquanto os melhores resultados das escolas públicas do sul país atingiram 53,54% da média nacional, nas escolas particulares os piores resultados, no norte, foi de 58,96% de aproveitamento.

Ou seja, temos na formação o distanciamento, cada vez maior, das classes sociais a partir do acesso a educação de qualidade, conseqüentemente, o reforço da casta intelectualizada e dirigente, cujos objetivos perpassam a perspectiva mercadológica de dominação e subserviência daqueles “pouco instruídos”.

Um outro ponto a ser mencionado reside na superficialidade do ensino na formação dos jovens brasileiros. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relatório de 2007, os alunos brasileiros tiveram um dos piores resultados em matemática, leitura e ciência, respectivamente, 54<sup>a</sup>, 52<sup>a</sup> e 49<sup>a</sup> posição; ainda segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o nível de educação do brasileiro é muito baixo.

Falta interpretação, posicionamento crítico e compreensão acurada da realidade social. Os dados acima demonstram que o discurso governamental da “qualidade da educação”, em pouco mais de uma década, não surtiu o efeito esperado, a agenda educacional do Brasil não avançou de modo que, uma formação comprometida e problematizada não se coloca e, principalmente, não está conseguindo construir uma geração de cidadãos críticos e esclarecidos, aptos a enfrentar a selvageria da competitividade do mercado. Tais exemplos demonstram, entre outros aspectos, a fragilidade do conhecimento humanístico diante das transformações da aldeia global.

Em síntese, temos um completo esvaziamento da formação humanística das crianças e jovens do Brasil e a emergência de um processo de “robotização” ou tecnologização do conhecimento. Os dados acima são ilustrativos, mas, revelam um processo lento e gradual de descontinuidade da leitura, da interpretação e do pensamento humanístico. Pode parecer, a primeira vista, que não existe relação entre a superficialização do conhecimento humanístico e a emergência de uma era de tecnologização do conhecimento, entretanto, o processo educacional do século XXI, tem se voltado para uma cultura tecnológica do conhecimento e, nesse sentido, os esforços estão sendo canalizados para a perspectiva de um pensamento mecânico.

Diante dessa problemática, pensar as ciências humanas no século XXI significa construir uma cidadania histórica como condição de identidade e posicionamento crítico - problematizador do meio social. Ou seja, as ciências humanas devem iniciar um processo de construção de identidades humanísticas, voltada para a reformulação das idéias, das práticas e das concepções sociais dentro da perspectiva da sociedade tecnológica. A cidadania histórica das sociedades se constituiria, assim, como referencial humanístico dentro da formação básica do cidadão.

Se considerarmos a compartimentação do conhecimento, no que João Caraça chamou de “novo regime de saberes”, construído em arquipélagos, cujo modelo não admite hierarquia, mas, se organiza de modo a postular uma gênese reticular do conhecimento e permite a perda de importância, do objeto, das concepções centralizadas, arborescentes e piramidais do saber, entendemos que o regime de sibernetização das sociedades e das relações sociais tem fragmentado o conhecimento e canalizado o mesmo para um padrão fora das ciências humanas,

uma vez que, o aumento do volume de investimentos junto às ciências exatas e da tecnologia, associada ao fenômeno da globalização, colocou nos campos do saber uma lei de medida e de quantificação do conhecimento, cujo fim foi a criação da necessidade de reescrever o espaço e as dinâmicas da ciência a partir de um referencial comprobatório.

Sendo assim, é contra essa formulação que as ciências humanas devem está atentas, os cientistas precisam ser preparados em um regime de interação com as ciências da sociedade, a história, a filosofia, a sociologia e a política se constituem como cabedais de identidade social e como promotoras da idéia de cidadania, considerando essa última inserida, largamente, no contexto das relações sociais.

Um paradigma de cidadania histórica pode se constituir, assim, como uma saída ao processo de tecnologização do saber; a consciência do lugar historicamente construído pela sociedade humana suas fórmulas políticas, de poder, dominação, direito e identidades podem garantir que o futuro do saber, para o século XXI, não seja robotizado.

A realidade não está mais colocada como um objeto a ser questionado ou pensado e o contexto social foi colocado na sua forma mais conclusiva; para os professores as questões foram reduzidas a “*bizus*”. A construção do conhecimento (aquisição) pelos alunos foi enxugada, as formulações conceituais são rápidas e os conceitos empobrecidos, uma vez que a velocidade da sociedade moderna não permite construir, mas, adquirir conhecimento extraindo-o de fora, pronto e acabado.

Por conta dessa velocidade os profissionais de história e das ciências humanas têm perdido o seu foco de atuação, sobretudo, aqueles profissionais atuantes no sistema educacional, mediante as novas conformações da sociedade.

Ou seja, o mundo atual vem estruturando um *Ethos* de valorização do indivíduo consumidor, pela intensa variedade de ofertas e multiplicidade de produtos colocados a disposição, esse bombardeio consumista criou um padrão de seleção dos indivíduos de modo a excluir aqueles não enquadrados no modelo global de consumo.

Por esse *ethos* consumista as necessidades cotidianas foram transformadas e o conhecimento básico, elementar dos indivíduos, foi gradativamente moldado aos avanços da modernidade, de modo que, a escola ficou obsoleta frente ao novo padrão social – poder de consumo; nesta perspectiva, o conhecimento humanístico tem se tornado desinteressante e até sem base frente a um cotidiano presentista.

Ainda complementando o *ethos* consumista temos uma mudança na conformação das classes sociais, o surgimento de novas identidades: gênero, orientação sexual, etnia e a grupalização de setores sociais como ambientalistas impulsionou uma nova ordem de consumo e um novo padrão de necessidade. Essa compartimentação têm gerado uma sociedade que fragmenta as necessidades cotidianas e canaliza a aquisição de conhecimento para o que interessa no presente, os referenciais do ontem não existem.

Um outro aspecto da modernidade globalizada é a produção das incertezas e da imprevisibilidade que, a longo prazo, colocam as perspectivas como móveis e sem consistência. A segurança e o bem-estar estão sendo canalizados, em todos os seus aspectos, para o tecnológico; o ócio e o desprendimento racional do pensamento estão sendo valorizados pelas conquistas eletrônicas, a máquina executa sem a necessidade de pensar – basta apertar um botão. Desse modo, a complexa reconfiguração societária atual vem saturando o presente de problematizações e interrogações ao passado, pluralizando as múltiplas experiências e sufocando a mobilidade constitutiva do conhecimento humanístico em nome de uma única verdade histórica associada ao tecnologismo.

Isso significa reprodutividade da educação nos termos da lógica do mercado, os referencias do passado histórico tornaram-se imediatistas e os educandos não se compreendem como agentes críticos questionadores da realidade, pois:

Na disputa pelo sentido do presente, parecia bem mais presente a função do passado como construtor e transmissor de hegemonias, em perspectiva reprodutivista, no sentido de reiteração continuísta, em que o futuro, a mudança, estava cerceada. Também circularam *representações do passado construídas e transmitidas como visões contra-hegemônicas*, que, embora limitadas, em sua disseminação, pelas representações hegemônicas, pleiteavam a mudança histórica para instaurar outra continuidade. Em ambos os casos, pois, denotando-se uma certa visão antes totalitária do que totalizante, e bipolarizada ou quase sempre unívoca, simplistas a um só tempo a bipolaridade e a univocidade na leitura das experiências vividas pelo gênero humano em sua trajetória. Maniqueísmo e univocidade, representações veiculadoras de que seria possível, a partir da narrativa do passado, construir um futuro sem conflitos. Na representação do Único, pelo ocultamento. Na representação maniqueísta, pela visão ingênua de que a superação do conflito é definitiva e irreversível. Os passados, pois, subsumidos em *um passado*.

O hoje, século XXI, ao invés de se posicionar contra essa lógica reprodutora apenas intensificou a superficialidade do presente sem referencias históricos e nesse sentido, a construção do conhecimento humanístico foi colocada em um patamar ascendente de pouca importância. Sendo assim, como se coloca os espaços das ciências humanas enquanto motor problematizador e formulador da crítica a tecnologização das relações sociais?

A resposta a essa questão não é pronta e não está acabada frente as constantes transformações do cotidiano, contudo, “é preciso reconhecer e conhecer os problemas do mundo” para que, de modo consistente, se busque uma reformulação paradigmática da educação neste novo século, consolidada em sete saberes – segundo Edgard Morin.

Para o autor acima citado, é dever da **produção do conhecimento reconhecer seus erros e suas ilusões**, combatendo as falácias de um egocentrismo academicista na medida em que se procura desenvolver teorias abertas, práticas, racionais, reflexivas e autocríticas. E isso implica em armar os educandos para um posicionamento crítico frente à realidade de modo que, sua atuação contribua para uma reinterpretação da realidade que não seja aquela reproduzida pelas teorias mercadológicas e tecnologizantes do meio social.

Como continuidade da assertiva acima, **o conhecimento deve ser pertinente**. A organização e os princípios precisam estar interligado com o todo e as partes, e não apenas lançar propostas prontas e acabadas no sentido de moldar e criar necessidades cotidianas. Tal conhecimento deve interagir com o meio de modo problematizador.

Ainda segundo Morin, **O ensino da condição humana** deve ser formulado na perspectiva de construção de uma historicidade da relação passado-presente, homem-natureza, de modo que, a complexidade e a multiplicidade da condição humana historicizada nos seus múltiplos aspectos: razão, consciência, cultura, afeto, coletividade, imaginário, sociedade, economia, trabalho e escrita, propiciem um alargamento da consciência cidadã em todos os aspectos do contexto social.

Para esse fim, a construção da **identidade humana deve partir de um pensamento policêntrico**, ou seja, vários centros de direção e decisões no contexto da organização político-social da raça humana. Suas dimensões plurais percebidas ao longo da trajetória histórica do homem e, sobretudo, na percepção das diferenças sem a tentativa de homogeneizar o todo em torno de um discurso globalizante que dita as necessidades e a conduta politicamente aceitável para um padrão único de consumo e bem-estar.

A partir desse designo, **a compreensão humana deve ser colocada para além da compreensão letrada e intelectualizada**. Isso não significa colocar o conhecimento em um segundo plano ou referenciá-lo de modo secundário, a questão reside na percepção das múltiplas culturas, das tradições e manifestações que, no geral, estão manifestadas fora do padrão homogeneizante da globalização; a tolerância ao diferente e ao novo sem que, necessariamente, estas estejam inseridas no padrão do consumo. Tal perspectiva de educação se interpõe entre o discurso mercadológico e as diversas particularidades do meio social, de modo que possibilita ao educando a percepção do espaço sócio-político em que ele está inserido.

No bojo dos saberes traçados por Morin, **o enfrentamento das incertezas** se constitui como uma perspectiva não programática do futuro ou determinista ao ponto de moldar as ações do presente sem levar em conta os referenciais do passado. Significa agir desenvolvendo uma visão estratégica de mundo, alicerçada em um conhecimento múltiplo e holístico. Esse enfrentamento, então, propõe uma **ética para o gênero humano** que dialoga com a democracia e reconhece os espaços da liberdade da igualdade e das diferenças, situada na fronteira entre o consenso e o conflito.

Em seu conjunto, os sete saberes propostos por Morin reforça, para os profissionais das ciências humanas, a tentativa de construir a cidadania histórica como contraponto a uniformização das ciências formuladas pelo modelo tecnológico de saber. Cidadania essa que tem sua base na construção de um cidadão crítico e amparado pelos referenciais históricos do passado. Nessa perspectiva, os novos profissionais das ciências humanas se colocariam como

ponta de lança junto aos educandos, buscando formar um cidadão crítico e problematizador da realidade, cujo contexto ele está imerso.

Já o conhecimento humanístico, por sua vez, estaria inserido no contexto não como um questionador que busca outras soluções e saídas para a realidade, mas, como problematizador que constrói posicionamentos coletivos e participativos.

Ao partir das considerações acima, o questionamento que emerge reside na identificação do *locus* de ação dos historiadores considerando o espaço da sala de aula e o seu processo formativo, sendo assim, podemos perguntar: qual a função pedagógica do estágio docente em história? E o que significa formar um professor que, partindo da prática, introduz a crítica na sala de aula?

## **A DIDÁTICA FORMATIVA E O ESTÁGIO DOCENTE EM HISTÓRIA**

Antes de qualquer colocação, um ponto a ser esclarecido diz respeito às definições paradigmáticas e formativas propostas pelos cursos de graduação para formação de professores; isso porque, a partir desses elementos o estágio docente se configura como construtor de um perfil profissional crítico e participativo dentro da escola e atento às implicações do sistema educacional; o que pressupõe uma proposta formativa articulada e fundamentada a partir de uma estratégia múltipla, na medida em que o estágio possibilita pensar a construção da identidade do professor na prática.

Não se trata de pensar o estágio como definidor da formação docente, muito menos a didática, uma vez que tais discussões estão situadas em um momento histórico definido – décadas de 20 e 30 – mas, trata-se de articular esses elementos com a identidade formativa do docente que se pretende evidenciar e, nesse sentido o estágio docente e a didática pode se constituir como elemento unificador para se pensar qual tipo de professor se quer, se pretende para um mundo pós-moderno.

Tal articulação se constitui como *locus* de reflexão sobre o processo formativo e também, sobre a ação pedagógica do professor. Concebida como base para a formação docente o estágio docência deve favorecer a percepção dos sentidos da prática dentro de um conjunto investigativo e interventivo da própria ação.

Daí que pensar o estágio docente como articulador na formação do professor significa construir uma identidade continuada do docente a partir do seu campo de trabalho, a escola. Ainda por outro lado, a prática didaticamente instruída como elemento complementar da formação possibilita a aquisição de uma postura investigativa da realidade escolar do professor ampliada no contexto, de modo a problematizar a escola em todas as suas especificidades.

Devemos considerar ainda que o estágio na formação docente está imbuído da prática da teoria, ou seja, por meio do estágio as teorias formativas dos cursos de licenciaturas e de

formação de professores, até então direcionados e instrumentalizados como explicações provisórias da realidade, são ou não confirmadas; a inserção dos professores no universo da escola possibilita a percepção de uma dimensão muito maior que a teórica na medida em que se propõe colocar em exercício o aprendizado dos bancos universitários. O cotidiano e as especificidades da sala de aula requerem do professor uma reflexão prática e para além da teoria, o exercício profissional, nesse sentido, dá as cartas na definição da atuação docente, principalmente se considerada como crítica e problematizadora do contexto político-social, como é o caso da história.

Sendo assim, não podemos deixar de ver que a didática está intimamente relacionada com o processo de ensino e aprendizagem; assim temos uma organização estrutural que coloca o ensino e a aprendizagem como um processo racional para aquisição do conhecimento, ou seja, o tecnicismo organizacional do professor em seus aspectos objetivos e institucionais, a saber: a seleção de conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação, são pontos culminantes no cotidiano da prática docente e, em última análise, se constituem como aspectos técnicos quase absolutos para o exercício da docência. Nesse sentido, é a partir dessa técnica didática que o professor está orientado, de modo meramente instrumental, para o *fazer* da sua prática.

Acredito que a técnica didática do processo de ensino – aprendizagem tem o seu lugar na formação do professor, contudo, essa técnica como afirma Candau, não pode ser colocada de modo onipotente. A cientificidade proposta pelo *como fazer* no modelo escolanovista dos anos 50 e 60, com base na psicologia, reforça o formalismo técnico da didática e coloca o professor no limite do ensino instrumentalizado sem associação com o político-social; desse modo, a técnica como instrumento balizador da formação do educador não se sustenta, e se esvazia sem que se construa a função político-social do ensinar.

A técnica do ensinar *como fazer* não se Basta pura e isoladamente, em sua base sistêmica de ensino e aprendizagem como propunha a psicologia behaviorista. O *saber fazer* em conjunto com o *como fazer*, na perspectiva do ensino das ciências humanas e em particular a história, não apresenta resultados consistente para a construção de uma crítica sócio-política e participativa. Com isso, diante da complexidade político-social dos tempos modernos, a didática pura e restrita ao *saber fazer* e ao *como fazer* não tem significado no processo de ensino-aprendizagem se não for construída e experienciada na realidade escolar.

Quanto a essa perspectiva junto aos professores de história, pouco tem sido discutido. Como ensinar história, atrelada a uma construção didática prática ainda não se constituiu como uma discussão profícua, pois, a formação do profissional de história, em seu conjunto, privilegiou por muito tempo o ensino como crítico-problematizador e construído na perspectiva transformadora da aula de história, muito bem analisado por historiadores como Circe Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca. Tal postura, não inviabilizou o ensino da disciplina, mas, deslocou a história do contexto escolar para um patamar de cientificidade que muitas vezes está longe da

vivência prática dos alunos; daí que os esforços no sentido de uma aula de história dinâmica e crítica atrelada ao contexto não tem alcançado resultados satisfatórios. O professor, com essa constatação, acaba por continuar reproduzindo um planejamento didático tido como tradicional atrasado e reprodutor de conhecimento.

Ao resgatarmos os momentos que, ideologicamente, moveram a educação brasileira: a perspectiva tecnicista dos anos 70; a estruturação empreendedora e comercial dos objetivos do ensino nos anos 80 e a mercantilização da educação a partir dos anos 90, constatamos que o processo de ensino-aprendizagem evoluiu para uma problemática mundializada, cujo posicionamento do professor deixou de ser o de reprodutor de conhecimento para ocupar uma posição de instrutor crítico, na medida em que constrói tal conhecimento a partir do contexto da sala de aula para o contexto externo, dinâmico, empreendedor e plural da sociedade globalizada.

Sendo assim, a postura do professor, sobretudo, das ciências humanas deve ser caracterizada por uma didática prática e orientadora do processo de ensino-aprendizagem, o *como fazer* não pode se constituir como receita para as aulas de história. Insistir nessa postura didática técnica e tradicionalista, organizada e estruturada unicamente pelo livro didático, implica no comprometimento da imagem do professor enquanto educador, o que torna a prática docente ineficiente, segundo analisa Libâneo.

Qual deveria ser então a didática construída para o ensino de história? Pensando a didática como articuladora do processo de ensino-aprendizagem, sua função é a de como ensinar com técnica numa articulação político-social na escola para a escola; em seu conjunto, deverá adquirir uma função pedagógica esclarecedora e fomentadora de um novo perfil de professor, comprometido com o educar e não com o reproduzir.

Não existe receita para uma nova didática da história, o que temos é a proposta de superação da concepção de que a história ensinada na sala de aula é simplificada ou a reprodução dos ecos científicos da academia. O fundamental é compreender que o ensino de história vai além da simplificação estruturadora e conteúdista da didática; os professores de história precisam entender que o conhecimento histórico ensinado é resultado do cruzamento entre os conteúdos, as especificidades da sala de aula, a sociedade e a interação indivíduo-mundo.

Desse modo, uma didática para o ensino de história deve ser construída a partir de uma prática ampla e múltipla, junto com o cotidiano do processo educativo; engajada política e socialmente com o educar, ao mesmo tempo em que deve está instrumentalizada para driblar as especificidades da sala de aula quando essas se colocam como obstáculos. Devemos, pois, perceber essa ação pedagógica como formativa inserida *no* e *com* o mundo. Isso significa que para o professor de história, a função pedagógica da didática extrapola a mera consciência política e social para aprofundá-las no cotidiano da prática, dando sentido e significado aos conteúdos de modo a ultrapassar a estruturação técnica.

Entretanto, no contexto geral, o estágio tem sido colocado no limite da sua ação burocrática com a observação, a participação e a regência sem meta investigativa, ou seja, sem uma perspectiva prática. O estágio docente está sendo colocado como teórico, pois apenas oferece subsídios para um relato constatador da realidade educacional sem uma ação incisiva e/ou transformadora. Seria o modelo do bem-fazer e não o modelo prático-investigativo das especificidades do sistema educacional, conseqüentemente, da sala de aula.

Nesse sentido, pensar o estágio como teórico-burocrático, cuja caracterização remete a um apanhado de fichas descritivas da observação e da regência por parte do formando, esvazia a proposta de uma ação sobre a realidade escolar. Não se concebe tal realidade como vivida e dinâmica, mas, como ilustrativa e cumpridora do currículo formativo sem comprometimento do docente para com a prática. Muito freqüentemente escutamos como questionamentos dos alunos de graduação: *“a realidade não tem na haver com o que aprendemos na faculdade”*, *“o estágio poderia ser mais instigante”*, *“o que vejo na escola me desanima, não sei se quero essa profissão”*; diante de tais posicionamentos é preciso pensar um novo enfrentamento para o estágio docente; colocá-lo apenas como cumprimento de uma carga horária formativa pouco ajuda, e muito pouco ainda, forma professores comprometidos com o processo de educar, no sentido de se construir uma identidade docente.

E mais ainda, se considerarmos o historiador no decorrer do seu processo formativo, iremos observar que o arcabouço crítico-problematizador construído ao longo do curso, se desfaz na vivência da prática. A perspectiva da docência logo é abandonada; muitos se posicionam apenas como pesquisadores, mas não como professores.

Daí que devemos nos questionar: como então podemos pensar o estágio docente? Essa não é uma questão fácil, muito menos com soluções imediatas, contudo, a ação participativa e reflexiva dos sujeitos sobre/e no campo de trabalho de forma questionadora e investigativa permite pensar a atuação docente e não apenas identificá-la.

Nesse sentido entendemos que, a prática docente está imbuída de um conjunto de saberes próprios e para além dos conhecimentos teórico-formativos da profissionalização do professor. O que estamos colocando é que tal prática deve ser constituída não apenas da constatação do que é a prática docente, mas, de uma contextualização teórica-prática a partir de uma ação ativa no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e o próprio ensino. Isso significa uma relação teórico-prática, pautada em conteúdos e atividades que, no decorrer dos estágios discutam a formação docente, a atuação profissional, as dimensões éticas, as práticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, a ação docente e a identidade do professor.

Isso significa ainda promover a construção de uma ação reflexiva, questionadora da própria ação, de modo que se desenvolvam estratégias resolutivas para os conflitos e as lacunas do ensinar. Ao pensar o estágio formativo para os historiadores, temos que ter em mente que o

professor de história não deve ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, mas, aprender a analisar, compreender, questionar e submeter o contexto escolar a busca constante de transformação pela ação docente.

O que conduz a construção de novas culturas históricas para o ensino na prática implica ainda, conhecer as culturas locais existentes no contexto da sala de aula para que possam ser construídas propostas de ensino voltadas para a identificação do cidadão na nova realidade globalizada.

Sendo assim, o estágio prático-teórico remete o formando a uma investigação do ser professor no universo de sua atuação, e a sala de aula se constitui como um componente de sua formação investigativa ao passo que o remete a compreensão de uma prática social que ultrapassa o ensino, ou seja, na medida em que o estágio remete a prática investigativa da sala de aula e da escola, o formando é inserido numa perspectiva de ação sócio-participativa do que é, e o que se constitui a escola e o ofício.

## **DA PRÁTICA A CRÍTICA NA SALA DE AULA**

A partir dos anos 1990 a formação e a profissionalização dos professores se intensificaram na medida em que houve um reordenamento da produção e globalização da economia, dos fins e da qualidade do ensino. A formação docente não estaria associada somente e apenas a aquisição de “ferramentas de ensino” para o professor, mas também, a uma nova perspectiva de ensino e de aprendizagem. Isso implica dizer que no contexto dos anos 1990 o ensino se propõe a ser reflexivo e problematizado na prática e no cotidiano, procurando construir uma identidade autônoma do indivíduo frente ao contexto social; implica ainda, entendermos que a atividade docente não está limitada apenas a sala de aula como já foi dito.

Segundo Zichener, o alargamento dessa nova ordem prático-social e educacional imprimiu a necessidade de um alargamento da prática para valorização da relação escola-comunidade, o que significa a produção de um conhecimento prático – na prática – crítico e questionador. Tal postura pode conseqüentemente, ser pautada em paradigmas, cuja orientação predominante seja a melhoria na qualidade do ensino.

Se o estágio propicia uma reflexão crítica da prática docente e a compreensão do contexto social em que ela acontece, certamente também propicia uma melhoria no ensino. Na medida em que o educador, em formação, não apenas identifica as especificidades da escola, dos alunos e do próprio sistema educacional, mas, problematiza o universo escolar, entendemos que ele age sobre tal universo na tentativa de construir uma postura participativa e não apenas reprodutora e conteúdista de suas aulas.

A aquisição da referida postura reflexiva e atuante, portanto, contribui – já no estágio – para uma prática docente qualitativa, cujo ensino é planejado com estratégias e ações que levam

os alunos a refletirem, estruturarem idéias, confrontarem opiniões e compreenderem suas ações e atitudes dentro e fora da sala de aula.

Portanto, considerar o estágio docente como problematizador da prática no contexto da sala de aula e da escola, favorece a aquisição de posicionamentos dinamizadores acerca de questões sobre a ação docente. Por outro lado, instiga a formulação de uma didática atenta à diversidade da escola e da sala de aula.

Para os historiadores em formação, a observação dessa proposta didática em conjunto com a prática docente do estágio contribui para percepção do contexto do campo de atuação do professor de história como múltiplo, sem espaço para a reprodução de conteúdo; ao passo que, transforma o exercício da docência, deixando de ser apática e apolítica frente às dificuldades do ensino no seu campo de trabalho; e, principalmente, propõe a esse professor o exercício de uma docência engajada para que ele não opte pelo reprodutivismo conteudista sem investigação ou sem construção de conhecimento.

Nesse processo investigativo, o professor de história fomenta a construção da cidadania histórica. Na medida em que, partindo da prática investigativa, ele problematiza a sala de aula e suas ações procuram transformar o exercício da docência.

Porém, outra questão ainda emerge nesta perspectiva investigativa do ensino de história que parte das especificidades da sala de aula: Como ensinar para que não quer ou não se dispõe a aprender?

A resposta a essa questão não tem ponto final, muito menos um início prático. Entretanto, o ensino de história em um contexto de múltiplas possibilidades e pluralidades variadas, deve procurar identificar os interesses de cada sala de aula, quais as familiaridades dos alunos e, a partir dessa constatação construir uma proposta didática que seja aproximada do conhecimento empírico e cotidiano dos alunos.

O atrativo e o familiar podem ser traduzidos em conhecimento desde que planejado e pensado sem descaracterizar a história na sala de aula. Esses procedimentos meramente orientadores, só aventam a possibilidade de resultados quando partem de um compromisso do professor, ou seja, quando esse professor assume o seu lugar na escola e na sala de aula como educador. Sua postura, nessa perspectiva, deve procurar ser construtora de uma prática docente comprometida com o educar e não com a identificação dos problemas da escola, das verbas, da falta de recursos ou do governo que não investe. Tais questões não devem reduzir o exercício da docência a uma prática figurativa e conteudista do ensino.