

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

CARLOS HENRIQUE DE FREITAS LISBÔA

**TEORIA E PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE PROINTER E ESTÁGIO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA-UFU (2023-2024)**

UBERLÂNDIA/MG

2026

CARLOS HENRIQUE DE FREITAS LISBÔA

**TEORIA E PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE PROINTER E ESTÁGIO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA-UFU (2023-2024)**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para conclusão do curso de graduação em História – Licenciatura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha.

UBERLÂNDIA/MG

2026

CARLOS HENRIQUE DE FREITAS LISBÔA

**TEORIA E PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE PROINTER E ESTÁGIO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA-UFU**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para conclusão do curso de graduação em História – Licenciatura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha.

18 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha – orientadora
(Universidade Federal de Uberlândia – INHIS/UFU)

Prof. Ciro Macedo de Souza
(Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG)

Prof. Dr. Sérgio Paulo Moraes
(Universidade Federal de Uberlândia – INHIS/UFU)

UBERLÂNDIA/ MG

2026

*Dedico este trabalho a minha avó Clotilde, que sempre me
acompanhou e cuidou de mim.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus, que sempre esteve comigo nos momentos fáceis e difíceis. Agradeço a minha avó, que me instruiu no caminho correto e se preocupou comigo. Agradeço às pessoas que de alguma forma se solidarizaram comigo me dando palavras de incentivo nas horas de provação, assim como presto o meu agradecimento àquelas pessoas que em 2022 me ajudaram com a rifa para comprar um notebook para utilizar nas aulas, obrigado. Da mesma forma agradeço a Karla e Anne Marry pelo companheirismo.

Da mesma maneira, gostaria de agradecer as pessoas que contribuíram para a política pública de cotas dentro da universidade federal, pois sem essa política não estaria aqui. Agradeço a professora Nara pela abertura de me acolher como seu orientando e por sempre ter demonstrado proximidade e orientação, paciência e sabedoria e sobretudo por me ajudar a ver esperança quando eu mesmo não a tinha. Do mesmo modo agradeço aos membros da Banca examinadora: o Prof. Dr. Sérgio Paulo Moraes, sempre solícito e com uma grande sabedoria, e o Prof. Ciro Macedo de Souza com quem pude aprender muito.

A todos, o meu Muito Obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a articulação entre teoria e prática na formação de professores no Brasil, incidindo sobre a instituição da prática como componente curricular nas normativas de formação docente desde o início dos anos 2000. O objeto da investigação é a minha própria prática docente, na formação inicial, mais especificamente em dois componentes curriculares: PROINTER e Estágio Supervisionado, ambos desenvolvidos junto à Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, nos anos de 2023 e 2024 respectivamente. As principais fontes da pesquisa são meus relatórios de finalização das referidas componentes, analisados na articulação com seus planos de curso, as normativas de formação docente da UFU e o Projeto Pedagógico do Curso de História, grau Licenciatura, versão 2018. Na perspectiva metodológica, esta pesquisa se enquadra numa investigação da própria prática, realizada por um professor-pesquisador, no intuito de compreensão crítica do impacto da articulação teoria e prática em sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino de História; Prática como Componente Curricular; Professor-pesquisador.

ABSTRACT

This research addresses the articulation between theory and practice in teacher training in Brazil, focusing on the institution of practice as a curricular component in teacher training regulations since the early 2000s. The object of investigation is my own teaching practice in initial teacher training, more specifically in two curricular components: PROINTER and Supervised Internship, both developed at the Hilda Leão Carneiro Municipal School in 2023 and 2024, respectively. The main sources of the research are my final reports for these components, analyzed in conjunction with their course plans, the teacher training regulations of UFU (Federal University of Uberlândia), and the Pedagogical Project of the History Course, Bachelor's degree, 2018 version. From a methodological perspective, this research falls under the investigation of one's own practice, carried out by a teacher-researcher, with the aim of critically understanding the impact of the articulation of theory and practice in their training.

KEYWORDS: Teacher training; History teaching; Practice as a curricular component; Teacher-researcher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tabela de organização do cronograma de atividades do projeto
Processos Migratórios: Periferização e Urbanização em Uberlândia.....p.47

Figura 2: Produção realizada por estudante da educação básica no âmbito do
projeto Processos Migratórios em Uberlândia. Trabalho final de PROINTER III.
Uberlândia, 2023.....p.55

Figura 3: Mural produzido pelos estudantes da Licenciatura em História (UFU)
com as produções dos estudantes da educação básica confeccionadas no projeto
“Processos migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia”, 2023....p.56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.10
1 -CAPÍTULO 1: Formação de professores em articulação com a teoria e prática: A Prática como componente curricular.....	p.16
1.1 Breve Histórico da formação de professores no Brasil: relação teoria e prática.....	p.16
1.2 A prática como componente curricular: releitura do INHIS/UFU.....	p.26
1.3 Investigação da própria prática na formação docente	p.34
2- CAPÍTULO 2: Análise sobre a própria prática na formação docente	p. 39
2.1 A Escola Municipal Hilda Leão Carneiro: ambiente de formação.....	p. 39
2.2 Atividades formativas em PROINTER III.....	p.43
2.3 Atividades formativas em Estágio Supervisionado III.....	p.58
3- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.69
4-FONTES	p.73
5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.74

INTRODUÇÃO

Desde a infância, o estudo foi sempre importante para mim. Morando na zona rural do município de Lassance-MG, comecei meus estudos aos 6 anos. Lembro-me que, quando do início dos estudos, minha avó me instruiu a ser respeitosos com o professor e a prestar atenção ao que ele explicava em sala. Creio que essa sua preocupação advinha do fato de ela não saber ler e nem escrever, pois ela não podia me ajudar com as tarefas da escola.

Uma das coisas que eu achava interessante na escola eram os livros, pois me fascinava pensar o que estaria escrito naquelas páginas. Procurava pegar sempre um livro e, como ainda não sabia ler, ia até uma vizinha para que ela lesse para mim as histórias. Lembro-me especialmente do livro “O lobo e os sete cabritinhos”. A escola onde eu estudava era simples, tinha apenas uma sala, onde a turma era composta por várias séries diferentes (turma multisseriada), tendo somente uma professora para nos atender. Percorri a trajetória do ensino fundamental inteiro estudando nas escolas da zona rural, onde pude aprender e me formar e pela qual sinto gratidão.

Vindo para a cidade de Uberlândia, em 2016, tive a oportunidade de ampliar meu horizonte e ter novas oportunidades que foram primordiais quanto às possibilidades educativas que, até então, não estavam ao meu alcance. Destaco sobretudo o papel que a Escola Estadual João Rezende teve em minha trajetória, pois foi lá, pelo contato com meus docentes, que pude conhecer a universidade pública, até então desconhecida por mim, e pude começar a sonhar também eu fazer um curso superior.

Escolhi ser professor, muito influenciado pelo papel que tiveram alguns professores na minha vida: “Tia Léia”, assim carinhosamente chamada, Lucimar, Virgínia, Carlos e Angelina, foram docentes que, com seu jeito, palavras e metodologias, me motivaram a seguir essa profissão. Escolhi ser professor de História, sendo esse campo admirado por mim desde a infância e escolhido, não como um dentre outros, mas como uma escolha consciente e convicta.

Fui o primeiro de minha família a entrar em um curso superior e mais ainda em uma universidade pública. O caminho da formação não foi fácil, tive durante toda a graduação que trabalhar e conciliar o trabalho e o estudo, às vezes esgotado mental e fisicamente. Contudo, procurei me dedicar, pois sempre vi o estudo como uma oportunidade de formação, mas também como uma oportunidade de melhoramento de vida. Foi importante, sobretudo, a acolhida e ajuda por parte de professores e colegas de graduação que me ajudaram a encarar o processo formativo com empenho, mesmo nos momentos mais difíceis, e a forma como um professor deve ser nas linhas propostas pelo currículo, mas também com as sensibilidades formadas em diálogo com o ensino e demandas para e por ele.

Este trabalho de pesquisa elaborado por mim tem a finalidade de realizar uma investigação sobre o processo de formação de professores no Brasil, mais especificamente sobre a articulação entre as dimensões teórica e prática na formação de docentes, tendo em vista as componentes práticas dessa formação instituídas no início dos anos 2000, com a Resolução CNE/CP 02 de 2002, e confirmadas posteriormente na Resolução CNE/CP 2 de 2015. Dentro desse trabalho, procuro realizar a investigação das componentes práticas do curso de graduação em História, grau Licenciatura, do Instituto de História (INHIS-UFU). Assim, meu trabalho focaliza mais especificamente as componentes curriculares de Projetos Interdisciplinares (PROINTER) e Estágio Supervisionado de Licenciatura.

O trabalho de investigação das componentes práticas de formação docente tem sido um tema discutido dentro do âmbito da Universidade Federal de Uberlândia. Realizando uma busca no repositório de trabalhos acadêmicos da UFU, encontrei alguns trabalhos que investigam a prática como componente curricular, como os de Scatolin¹, de de Silva² e de Gomes³, que buscam olhar o

¹ SCATOLIN, Gabriel Fonseca. Componentes práticas na formação de professores de História do INHIS-UFU: PROINTER no contexto de reelaboração de sentido da docência e do Ensino De História (2020-2023). 2024. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2024.

² SILVA, Andreia Pires da. Projeto integrado de prática educativa (PIPE) nas licenciaturas em ciências biológicas, física e química : desafios e possibilidades para a formação docente. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2008.

³ GOMES, Viviane Caetano Ferreira. A prática como componente curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia - UFU e UFTM.

processo formativo a partir de componentes curriculares introduzidas na grade dos cursos de graduação (Licenciatura) da UFU, por meio da curricularização da prática como componente curricular, analisando as contribuições desses componentes para a formação de professores.

Assim como eles, me volto para essas componentes curriculares, mas busco fazer uma investigação a partir do olhar sobre a própria prática, isto é, volto-me para atividades desenvolvidas por mim nessas componentes curriculares práticas.

Júlio Emílio Diniz-Pereira e Mitsi Pinheiro de Lacerda (2009) afirmam que a pesquisa sobre a prática escolar teve uma importante mudança desde os anos 1980 no Brasil, passando de uma investigação *sobre* a escola para uma investigação *na e com* a escola.

“Pesquisar sobre a escola, sobre os professores, enfim, sobre o outro, era algo que não contribuía de forma significativa para o conhecimento do cotidiano escolar e para a necessária aproximação entre universidade e escola. Esse modelo de pesquisa começava a mostrar sua insuficiência. Já não bastava olhar para o outro, observar suas práticas e desenvolver análises sobre tudo isso. Era preciso repensar o lugar do pesquisador, questionar as abordagens metodológicas empregadas e, acima de tudo, abandonar qualquer tentativa de explicar as práticas para, diferente disso, tentar compreender os significados que as perpassavam.”⁴

Para esses autores, a pesquisa sobre a prática se reveste de vários significados, inclusive de um viés político que busca romper com a hegemonia do ambiente acadêmico quanto às formas de produzir conhecimento relativo à escola.

“A pesquisa na prática docente trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar. Refere-se também a uma pesquisa que minimiza a tutela e legitima a emancipação docente, no sentido de romper com essa

2020. 251 f. Tese (Doutorado em Geografia) - **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.603>.

⁴ DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1230.

pretensiosa via de mão única em que a palavra externa historicamente vem tentando dizer o que deve ser a escola. Uma pesquisa que possibilita o conhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas, as quais possam dialogar com o conhecimento teórico produzido fora da escola. Remete ainda a um trabalho que potencializa a atitude investigativa no cotidiano escolar e propicia a discussão acerca de uma epistemologia das classes populares, inserindo na prática a discussão permanente sobre as relações entre sociedade e escola. Por fim, significa também uma pesquisa que fortalece na escola o trabalho coletivo entre professores e professoras, levando-os a sistematizar o conhecimento que produzem.”⁵

A preocupação com essa guinada de perspectiva de análise da prática está presente nas normativas de formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura da UFU. No curso de História é possível perceber em diversas fichas de componentes curriculares a indicação da pesquisa da prática e a partir da prática, tanto na ementa quanto nas referências bibliográficas. Uma das referências indicadas nessas fichas é o livro *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*, organizado por Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini e Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira, e publicado em 1998⁶. O livro tornou-se um marco entre as referências de estudos sobre a prática escolar por trazer contribuições de diversos pesquisadores no Brasil e outros países, colaborando sobretudo para o debate sobre o que é ser um professor-pesquisador.

Inspirado pelos textos sobre professor-pesquisador e pesquisa da própria prática, com os quais tive contato na graduação, busco realizar uma pesquisa sobre a minha própria prática enquanto estudante de um curso de formação de professores (de História). Para isso, analiso documentos produzidos durante o curso, reconhecendo-os como importantes fontes de pesquisa. Especificamente para este trabalho, analiso o Trabalho Final de PROINTER III, que produzi em 2023, e o Relatório Circunstanciado de Estágio Supervisionado III, que produzi em 2024. Ambos foram atividades avaliativas de componentes curriculares obrigatórias do curso de História, grau Licenciatura, do INHIS-UFU. Embora eu

⁵ DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1232-1233.

⁶ Para saber mais: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

tenha cursado outras componentes semelhantes, recortei para análise as duas citadas anteriormente porque ambas foram para mim finalização de ciclos formativos⁷ e também desenvolvidas junto à mesma escola: Escola Municipal Hilda Leão Carneiro. Ademais, realizo uma articulação das fontes com os planos de curso dessas componentes e com a documentação normativa de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia: Resolução SEI N° 32/2017, do Conselho Universitário, que dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, e o Projeto Pedagógico do Curso de História- INHIS-UFU, grau Licenciatura, versão 2018.

A investigação sobre a própria prática docente tem cada vez mais aparecido como uma escolha metodológica de pesquisa nos trabalhos dos docentes e estudantes de licenciatura no Brasil. Dissertações como as de Santos⁸ e de Braga⁹ tratam da pesquisa sobre a própria prática, enquanto docentes da educação básica brasileira, realizando uma pesquisa das suas experiências formativas. Ademais, Nunes¹⁰ analisa a própria prática enquanto estudante do curso de licenciatura inserida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes), isso demonstra que desde a graduação essa metodologia é utilizada e valoriza o professor enquanto pesquisador, ao mesmo tempo que propicia uma reflexão sobre a docência, partindo das experiências cotidianas na escola.

⁷ A componente curricular PROINTER é organizada ao longo de 4 semestres: PROINTER I, II, III e IV, no segundo, terceiro, quarto e sétimo semestre respectivamente. Enquanto os estágios são divididos em Estágio Supervisionado I, II, III e IV, do quinto ao oitavo período sequencialmente. Contudo, em PROINTER III há o fechamento didático de um projeto que começa a ser construído desde PROINTER I. E, embora exista o Estágio IV, ele é específico para Educação de Jovens e Adultos ou outras modalidades especiais de educação. A última etapa de estágio no Ensino Fundamental ou Médio, modalidade regular, é o Estágio Supervisionado III.

⁸ SANTOS, Katyane Romualdo dos. Investigando a própria prática: utilizando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação através da resolução de problemas para a compreensão do significado do zero nas operações de números naturais. 2023. Dissertação (mestrado) - **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2023.

⁹ BRAGA, N. H. Pesquisando a própria prática : narrativa de uma professora de Matemática. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – **Universidade Federal de Ouro Preto**, Ouro Preto, 2013.

¹⁰ NUNES, Gabriela Amaral Ferreira. PIBID e formação de professores para educação das relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista: o subprojeto História e Geografia junto à Escola Estadual Américo Renê Giannetti, Uberlândia - MG (2022-2024). 2024. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

Procurei a partir desses elementos realizar uma pesquisa que tem em vista uma metodologia de investigação sobre a própria prática, aqui colocada como uma prática docente refletida e pesquisada por um professor-pesquisar que olha para sua atuação com criticidade, buscando um processo de aperfeiçoamento de suas ações em sala de aula, mas também que se dedica à problematização da prática em um contexto mais amplo de formação ou atuação profissional, como os contextos políticos, culturais, sociais e econômicos em que se inserem a formação e o trabalho docente.

O texto divide-se, para além desta introdução, em dois capítulos. O capítulo 1 estrutura-se com uma reflexão inicial sobre o processo de formação de professores no Brasil, onde busco desde o Período Imperial até o período pós redemocratização apresentar como se deu a articulação entre a teoria e a prática na formação docente. Após, procuro verificar como ficaram distribuídas as componentes curriculares práticas da formação de professores dentro curso de História Licenciatura - INHIS-UFU -, estabelecidos através da resolução de formação de professores CNE/CP 2/2015 e identificando como se constitui essa prática, mais especificamente no Curso de História. Ademais, ao final do capítulo realizo uma reflexão sobre a importância da pesquisa sobre a própria prática como metodologia investigativa e discuto o perfil do formando como professor-pesquisador.

No capítulo 2, realizou-se a discussão sobre as fontes de minha pesquisa, iniciando com apresentação do espaço onde se constituíram as experiências analisadas, a Escola Municipal Hilda Leão Carneiro. Após, faço a apresentação e discussão acerca de minha experiência na componente curricular PROINTER III, tendo como base o trabalho final por mim elaborado como parte das atividades avaliativas da disciplina. Ademais, apresento as experiências na componente curricular Estágio Supervisionado III, partindo da análise do meu Relatório Circunstanciado de Estágio. Em seguida apresento uma reflexão sobre os impactos das componentes práticas para a formação docente. Nas considerações finais faz-se um balanço sobre as contribuições das componentes práticas em minha formação enquanto estudante do curso de licenciatura em História, percebidas até o momento nos limites deste trabalho.

1 CAPÍTULO 1: Formação de professores em articulação com a teoria e prática: A Prática como componente curricular.

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar um panorama geral da história da formação de professores no Brasil, mais especificamente de professores de História, abordando a articulação entre teoria e prática na formação inicial. São ainda apresentados os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa, que se volta para a investigação da própria prática, partindo de componentes curriculares que compõem o Projeto Pedagógico do Curso de História – grau licenciatura – versão 2018, do Instituto de História da UFU.

O capítulo divide-se em três partes: Breve Histórico da formação de professores no Brasil: relação teoria e prática; A prática como componente curricular: releitura do INHIS/UFU e Investigação da própria prática na formação docente.

1.1 Breve Histórico da formação de professores no Brasil: relação teoria e prática

O processo de formação de professores de História no Brasil foi marcado ao longo de sua história por uma concepção que não propiciava a problematização ou estudo específico voltado para lidar com a educação, pensava-se que a prática faria o professor e que este deveria apenas ter o conhecimento acadêmico específico de sua área ou aptidão para o ensino.

Desde o período da colonização portuguesa, a articulação entre Igreja, especialmente católica, e educação contribuiu para a consolidação da docência como vocação/dom “ou seja, um conjunto de imagens, valores e ideias que sustenta a docência como uma capacidade natural, um talento inato, um presente divino.”¹¹

No Brasil, a questão da formação de professores aparece pela primeira vez como algo relevante durante o Império brasileiro, com a instituição da primeira Escola Normal:

¹¹ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. Revista história, histórias. **Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 2, 2013, p. 168-169.

“A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.”¹²

Havia, portanto, uma necessidade de preparar os professores para o ensino, algo que se explicita pela sequência de criação de escolas normais após a do Rio de Janeiro em 1835, para que pudessem ensinar a elite brasileira contribuindo para construção de uma identidade nacional. Esses locais de formação de professores eram voltados para o preparo dos docentes a lecionar nos anos iniciais do processo educativo dos estudantes, que era denominado como o estudo das “Primeiras Letras”. Ademais, se prezava por uma formação que ensinasse o professor a dominar conteúdos e a repassá-los durante suas aulas, não estava previsto no itinerário de formação de professores da Escola Normal nenhum tipo de contato prévio com a realidade da sala de aula ou tipos de metodologias de ensino. Para ser professor bastava dominar o conteúdo e manter a disciplina dos estudantes. Portanto, não havia preocupação com a questão didática.

É também na década de 1830 que se institui no Império o Colégio Dom Pedro II no ano de 1838, que se ocupava do ensino secundário da elite imperial e que serviu de inspiração para outros colégios do estilo por todo o país. Ademais, os primeiros estudos, que eram chamados de primeiras letras, eram realizados em casa por meio de preceptores ou em pequenas escolas particulares para aqueles que poderiam pagar. Já no primeiro regulamento, o Colégio Dom Pedro Segundo institui os estudos históricos como obrigatórios para a formação de seus estudantes¹³ com vistas para a criação de uma consciência histórica da recém surgida nação brasileira. Entretanto, quem iria administrar as aulas desse conteúdo e dos demais? Qual era a formação desses docentes? O historiador Luis Fernando Cerri nos apresenta o panorama formação desses catedráticos:

¹² SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.144.

¹³ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v. 13, n. 25/6, 1993, p. 146.

“Os professores do Pedro II e dos colégios equiparados, catedráticos das disciplinas específicas, eram na melhor das hipóteses bacharéis formados em cursos que forneciam conhecimentos análogos, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e na Europa, àqueles das disciplinas escolares. Desse modo, as disciplinas da área de humanidades eram, via de regra, ministradas por bacharéis em Direito ou por sacerdotes católicos, cuja formação por vezes incluía Filosofia e Teologia, lembrando que o Estado imperial, longe de laico, mesclava elementos de história sagrada com os conteúdos de história universal e nacional”¹⁴

Dessa forma, a formação desses professores não contemplavam uma formação pedagógica/metodológica e didática, mas sim uma formação despreocupada com o trato de como ensinar, voltando sua atenção para a figura do professor como um transmissor de conhecimentos canonizados e não passíveis de discussão, especialmente no caso do professor de História que nem mesmo possuía uma formação específica em História e que prezava pela utilização de manuais vindos da França, que serviram de referência para a construção do Estado Nacional. Dessa forma, a preparação feita pelos docentes era estritamente teórica, sendo a prática adquirida no dia a dia, ao longo dos anos, não tendo nenhuma relação com as concepções teóricas de educação ou de outros campos do conhecimento.

Com o advento da República, a formação de professores começa a ganhar novos contornos com a expansão das Escolas Normais. Tal expansão foi pensada em dois eixos: um maior dedicação aos conhecimentos da área teórica e o estabelecimento da ação prática por meio da constituição da Escola Modelo como anexo das Escolas Normais¹⁵. A Escola Modelo era onde o estudante que pretendia ser professor realizaria a prática de sua formação.

A partir da década de 1930 começa mais um momento de modificação na formação dos docentes a partir da criação das primeiras universidades no Brasil e os estabelecimentos dos cursos de área, em especial o de História, que começa a funcionar na USP dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e na Universidade do Distrito Federal (UDF). É também na década de 1930 que é

¹⁴ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. Revista história, histórias. **Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 2, 2013, p. 169.

¹⁵ SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.145.

criado o Ministério da Educação, que vinha atrelado ao Ministério da Saúde. O curso de formação docente em História na USP era ofertado no período de 4 anos, sendo que os 3 primeiros anos eram dedicados ao estudo teórico da área em que se estava cursando e se realizavam estudos vinculados ao departamento específico de tal área. Aqueles que quisessem exercer a profissão de professor deveriam, ao final desses 3 anos, cursar 1 ano de formação pedagógica junto ao instituto de Pedagogia/Educação, para ter o direito de lecionar. Essa proposta curricular ficou conhecida como “modelo “3+1”, isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somados a um ano de licenciatura ou formação pedagógica.”¹⁶ Aqueles que não desejavam cursar o ano de formação pedagógica recebiam o título de bacharel, isso contribuiu para uma:

“visão dicotômica que separava o ensino e a pesquisa nas universidades e na formação de professores. A formação dos licenciados em história devia ser estritamente técnica/pedagógica para reproduzir e simplificar a historiografia no ensino escolar, enquanto que os bacharéis eram preparados para produzir novos conhecimentos, para investigar, analisar e escrever histórias. Nesse quadro, os objetivos da didática da história passaram a ser definidos e explicados fora dos estudos históricos, já que vistos como responsabilidade de uma disciplina de técnicas pedagógicas.”¹⁷

Esse modelo de formação contribuiu também para um certo preconceito entre os bacharelados e licenciandos, sendo aqueles vistos como os “cientistas/pesquisadores”, enquanto os outros eram meros repassadores de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. Isso implicava a imagem de que o professor de História era aquele que não conseguia pesquisar e até mesmo não era visto como historiador de fato.

O modelo 3+1 se consolidou a partir da década de 1930-1940 como a principal estrutura curricular na formação de docentes em território brasileiro. O ensino foi relegado ao período final do curso de formação inicial, endossando uma compreensão de que a função docente não estava articulada aos conhecimentos específicos do saber a ser ensinado. Além disso, o desenvolvimento de

¹⁶ NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, 2013, p. 269.

¹⁷ OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UNB: Análise da proposta curricular das atividades de Estágio Supervisionado. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015, p. 188.

habilidades docentes ficou circunscrito a uma concepção estritamente prática, sem articulação com estudos teóricos, seja do conhecimento específico (como História), seja da educação. A prática foi colocada como um apêndice da formação e distante da formação de área:

“A ausência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino colegial e nos cursos de ensino médio, que só começou a ser lentamente suprida na primeira metade do século XX, pode ser contabilizada como mais um elemento que caracteriza o modelo fundador da formação de professores no Brasil, ou seja, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará. Quando da ausência de cursos superiores de formação de professores, a docência se aprendia na própria sala de aula, num contexto em que a autoridade do professor e a obediência do aluno eram dados que derivam naturalmente das relações familiares e sociais de então. Quando aparecem os primeiros cursos superiores de formação docente (licenciaturas), não é surpreendente que o desenho curricular preveja um período inicial de estudos específicos na área escolhida e um período posterior, de estudos pedagógicos e prática de ensino (estágios ou residência).”¹⁸

Portanto, o processo formativo de professores no Brasil teve, desde o princípio, um distanciamento entre teoria e prática. Ademais, a construção de habilidades docentes foi fortemente marcada pelo domínio da arte de disciplinar. A obediência era vista como elemento primordial que o docente deveria desenvolver e inculcar nos seus alunos, como parte de um processo social naturalizado. Essa visão continua de certo até os dias atuais, onde muitos professores em escolas pelo país são cobrados por “manter a ordem” em sala de aula, chegando a ser até punidos e sofrerem algum tipo de coação.

Em 1968 a formação de professores começa a ter um novo agravante. No período ditatorial brasileiro a política educacional do país se alinhou aos interesses norte-americanos e, por meio da Lei 5.540/68, foi instituída a chamada Reforma Universitária, que estabeleceu de vez a formação pedagógica do professor como separada do curso de saber específico, ou seja, a formação seria realizada em instituições diferentes. No caso da História, por exemplo, o estudo das disciplinas específicas se daria nas faculdades ou departamentos de História,

¹⁸ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. Revista história, histórias. **Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 2, 2013, p. 169-170.

enquanto a complementação pedagógica seria cursada nas faculdades/departamentos de educação, junto ao curso de Pedagogia. Luis Fernando Cerri afirma:

“Compartilhamos a opinião de que essa reforma teve o condão de aprofundar ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica.”¹⁹

Ademais, a questão se complicaria mais com o surgimento das licenciaturas curtas, que formavam professores para o segmento da educação básica, atualmente chamado de Ensino Fundamental I. Pela Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971, instituiu-se nas escolas a disciplina chamada “Estudos Sociais”, que mesclava vários conteúdos, entre eles História e Moral e Cívica.

“O Art. 1º da Resolução nº 8/72 estabeleceu que a formação de professores de Educação Moral e Cívica para o Ensino de 1º e 2º graus deveria se processar como habilitação do curso de Estudos Sociais. Previa ainda a fixação do currículo mínimo para as licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, sendo a primeira composta por 1.200 horas e a segunda, por 2.200 horas de atividades.”

A licenciatura curta era, portanto, uma formação rápida de professores, que visava antes de tudo um conhecimento técnico e uma metodologia de ensino pautada na transmissão de saberes estabelecidos pela elite pesquisadora do país, além de misturar as áreas de formação História, Filosofia e Geografia. O ensino era visto como um instrumento do estado ditatorial, que buscava então

¹⁹ CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. Revista história, histórias. **Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 2, 2013, p. 171.

controle e domesticação dos estudantes.²⁰ Vale ressaltar que a licenciatura plena existiu concomitantemente com a licenciatura curta, porém esse modelo de formação aligeirada se consolidou até o início do século XXI²¹. É nesse período que se consolida o tecnicismo educacional no Brasil, que contribuirá para a visão de que “a educação era/é uma técnica e a formação pedagógica um mero complemento”²² que desqualificava a formação dos professores em detrimento do pesquisar, e não colocava em pauta discussões sobre a necessidade de se refletir e pesquisar sobre a prática docente.

Desde o início, essas reformas da formação de professores receberam críticas por diversos setores da sociedade, especialmente os ligados às áreas de formação, como é o caso da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH). Ademais, a partir dos anos de 1980, com o declínio do governo ditatorial, há um processo de questionamento e efervescência pela renovação. Já é possível observar a necessidade de se reformular o que é ser professor de História, o que fica explícito pela pesquisa realizada pelo Ministério da Educação no ano 1980-83 sobre os cursos de História, que sublinhou que era necessário:

“produzir esse conhecimento através da pesquisa e da docência; criticar o conhecimento existente e aquele em processo de produção; transmitir o conhecimento a partir de uma posição crítica, tanto através da pesquisa quanto da docência. Produzir, criticar, transmitir supõe um novo tipo de formação que coloca em jogo a própria natureza do conhecimento histórico e tem, na pesquisa, sua condição básica, implicando, por isso mesmo, a necessidade de repensar o conceito de pesquisa”²³

Percebia-se a necessidade de repensar o processo formativo dos professores e propor um novo modelo que assegurasse o caminho da crítica na formação, tanto do bacharel quanto do licenciado, com interação entre os conhecimentos históricos e pedagógicos, colocando o ensino não mais como um complemento da formação teórica específica, mas como área de pesquisa e

²⁰ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 13, n. 25/6, 1993, p. 146.

²¹ NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, 2013, p. 285.

²² CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun., 2015, p.117.

²³ Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. MEC, maio/1986, p. 13 e 33. In: CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 449.

teorização. É um dos primeiros momentos que no Brasil vai se pensar no professor de História como pesquisador, quebrando um pouco do preconceito de que era apenas um historiador que não serviu para o mundo da pesquisa histórica e da historiografia:

“O debate em processo estimulou também a discussão sobre a associação entre ensino e pesquisa, sobre as metodologias alternativas e a configuração da área do ensino da disciplina como espaço de conflito em que se envolveram historiadores, professores, Estado e imprensa.”²⁴

Ou seja, o campo da história, seja no ensino de história e formação docente, estava caracterizado como um espaço de grande discussão ao final do período ditatorial, muito influenciado pela liberdade de expressão e cultural que se intensificaram com os ventos vindouros da democracia que já se faziam sentir. Era, portanto, a hora de propor, discutir e analisar os rumos que deveriam ser tomados pela formação de docentes em história e em geral no país.

A partir da década de 1990, com a consolidação de um novo governo democrático, a política educacional foi sendo novamente reorganizada no país através da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da qual surgiram outros regulamentos, em especial a de Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior, sendo que somente em 2001 foram aprovados por meio do Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação e formação de docentes em História, substituindo os antigos currículos. Entre suas competências estavam:

“A) Gerais a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos

²⁴ CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun., 2015, p.118.

de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. f. competência na utilização da informática. B) Específicas para a licenciatura 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.”²⁵

Propunha-se a formação do docente de história que fosse formado a partir de uma interdisciplinaridade, ao afirmar a necessidade de se transitar pelas fronteiras com outras áreas do conhecimento, e incentivava-se o ir além da academia, colocando a possibilidade e necessidade de o historiador estar em outros espaços, estabelecendo diálogo com a sociedade em geral. Ademais, colocava o domínio de técnicas pedagógicas como um requisito para os licenciandos, forçando assim os cursos de graduação na área de história a ter em seus departamentos a especificidade de se pensar em como ensinar história e obrigava a oferta de disciplinas de prática de ensino na formação do futuro professor. Entretanto, ao mesmo tempo, essa visão de ensino estava alinhada à lógica tecnicista e neoliberal, definindo o processo de ensino como “transmissão de conhecimentos” indo ao encontro do conceito de educação bancária, definida por Paulo Freire como aquela em que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”²⁶.

Contudo, apesar de expressar essa definição do que seria educar, tal parecer auxiliou na redefinição dos currículos dos cursos de graduação em História abrindo as possibilidades de reformulação do mesmo e pelo incentivo da expansão da ideia de Professor-Historiador. Ademais a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002²⁷, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica que compõe o conjunto da nova regulamentação para formação de professores, em especial de História, no Brasil até a metade da segunda década do século XXI, entretanto foi amplamente

²⁵ BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social, p. 8.

²⁶ FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**. p.68

²⁷ Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

criticada, pois se alinhava aos valores neoliberais (presentes no governo da época).

As transformações governamentais e políticas que permearam o Brasil no final do século XX e continuaram no início do século XXI fizeram com que o processo de formação dos docentes fosse repensado e reformulado, tendo em vista uma adequação do ensino para ensinar, ou seja, formar docentes que receberiam em sua formação a integralidade da articulação entre as questões de área e as educacionais, a teorização e a prática docente pensada e o estímulo a educação interdisciplinar.

As críticas advindas da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, fizeram com que o Conselho Nacional de Educação constituísse uma comissão para repensar o processo de formação docente no Brasil. Esta comissão foi muito importante pois ouviu as vozes de diversos setores e organizações que trabalhavam com a formação docente²⁸.

A organização dessa comissão colaborou na formulação da Resolução N° 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, conhecida como Resolução CNE/CP n° 2/2015, que reformulou as diretrizes curriculares da formação de professores em território brasileiro, levando os diversos cursos de licenciatura a repensar o processo formativo dos professores, e à reformulação da grade curricular, para a adequá-la conforme as novas diretrizes curriculares para a formação de professores. Ademais, esse processo foi acelerado pela Resolução CNE/CP n° 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP 2/2015, estabelecendo o prazo de 3 anos para adequação dos cursos de licenciatura à resolução de 2015. Com essas normativas, a Universidade Federal de Uberlândia, bem como o Instituto de História da dita universidade, procuraram se adaptar às novas normas.

²⁸ SOUZA, Luciane Sena da Cunha; PINHO, Maria José de. AS RESOLUÇÕES N° 2/2015 E N° 2/2019 PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista UFG**, Goiânia. 2024, v.24: e22.79615, p. 12.

1.2 A prática como componente curricular: releitura do INHIS/UFU

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 surge como uma nova proposta para atualizar e adequar a formação de professores a novas demandas sociais que se faziam presentes no campo educacional. Foi vista como uma resolução que trouxe melhor articulação com o processo formativo do professor desde a graduação, o que diferia das resoluções anteriores:

“sinalizamos que o movimento de elaboração da Resolução nº 2/2015 representa um significativo avanço para a formação de professores ao ser reconhecida como uma política que expressa os anseios tanto da formação inicial quanto da continuada, afirmamos esse posicionamento pelo fato de ser um documento construído a partir da ampla participação da comunidade científica por meio de suas entidades representativas. Sob o nosso ponto de vista, esse movimento difere das proposições de construção das Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2002.”²⁹

Foi, portanto, um documento elaborado para que se pudesse pensar a formação dos professores de forma continuada, desde a graduação até a pós-graduação. Mas não só por isso a resolução vai trazer um sentido de avanços para a formação do docente, ademais, quando afirma nas Disposições Gerais, parágrafo 6º, inciso II que a construção do currículo dos cursos de licenciatura deva levar em consideração “II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;”³⁰, avança ao identificar o papel da escola de educação básica como lugar importante de formação para os estudantes das licenciaturas, bem como coloca a necessidade de que a atividade formativa deve superar os moldes do modelo 3 + 1. Assim, ao invés de “complementação pedagógica” que era feita no final do curso, deve-se pensar a articulação teoria e prática desde o início da formação do profissional da educação.

A dita resolução afirma no Capítulo V, parágrafo 1º, incisos I e II que os cursos de licenciatura deverão ter em sua carga horária mínima:

²⁹ *Ibidem* p. 12.

³⁰ BRASIL. **Resolução CNE/CP no. 02, de 01 de julho de 2015**. 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 a formação continuada. 2015, p. 4.

“I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;”³¹

Percebemos aqui, que a resolução vai colocar especificamente 400 horas na atividade de graduação dedicadas à prática como componente curricular, algo que já era previsto desde a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Ademais, coloca o já conhecido estágio supervisionado com a mesma carga horária, enfatizando a importância da prática como componente curricular formativa assim como a dos estágios supervisionados da graduação em licenciaturas no país.

A prática não é tomada, nesta resolução, como a mera realização de atividades didáticas no espaço escolar, mas como um processo complexo, de realização de ações e atividades, que precisa ser problematizado, conhecido e reelaborado constantemente em articulação com reflexões e estudos teóricos. Nesse sentido:

“A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer. [...] A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...] Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos.”³²

³¹ *Ibidem*, p. 11.

³²BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 21/2001, de 6 de novembro de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio A prática como componente curricular na formação de professores Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 36, núm. 2, maio-agosto, 2011, p. 208-209.

Assim, a prática como componente se constituía como uma prática que visava a formação do aluno da licenciatura como profissional da educação/professor, levando-o a tomar essa consciência desde o início de sua formação através do contato com as atividades pertinentes a área profissional do docente. O contato direto com o ambiente escolar desde o início da formação docente favorece a docência em plena articulação entre teoria e prática. Além disso, não é apenas uma mudança de lugar da prática no currículo, mas a própria compreensão da sua função no currículo. Anteriormente, no modelo 3+1 a atividade prática era um desdobramento do conhecimento produzido ou dos estudos feitos ao longo da formação. Os estágios supervisionados eram uma fase de demonstração ou treinamento de habilidades adquiridas teoricamente (ou por nascimento, como uma vocação). Contudo, ao tomar a prática como componente curricular, a lógica se inverte, pois reconhece-se que a escola é ambiente de produção de saberes e de grande complexidade, cujas ações não são meros desdobramentos de estudos feitos em outras instâncias de formação, como a universidade. A prática enquanto componente curricular significa que a universidade deve acolher a complexidade do ambiente escolar e refletir sobre ele, ao invés de simplesmente ditar soluções à distância.

“Segundo Schön (1992), a formação profissional não deve contemplar somente os conteúdos teóricos, científicos e pedagógicos necessários para o trabalho docente, mas também ser capaz de relacioná-los ao conhecimento tácito e ao próprio exercício da profissão, propondo uma formação profissional baseada na epistemologia da prática. Esse conhecimento tácito é construído por meio da reflexão sobre a ação profissional. Assim, surge um novo paradigma para a formação de professores, fundamentado na racionalidade prática, em que o docente é visto como um profissional que reflete, cria, recria e modifica conhecimentos, fundamentado nas suas experiências (Schon, 2000). A ação docente é vista como momento de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (Diniz Pereira, 1999).”³³

Voltando o olhar para a Universidade Federal de Uberlândia, e mais especificamente para o Curso de História da dita universidade, vemos que a

³³ SCHMITZ, G. L.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de Caracterização da prática como componente curricular em cursos de licenciatura em ciências biológicas e em química do estado do Rio Grande do Sul. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 15, n. 34, set./dez. 2023, p.72.

pauta da reformulação dos currículos das licenciaturas é aprovada pela Resolução SEI Nº 32/2017, do Conselho Universitário, que definia o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional da Educação, que logo no seu artigo 2º reafirma as orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no que se refere a escolas como espaços especiais da formação docente, bem como reafirma a importância da articulação entre teoria e prática:

“IV - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

V - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério,”³⁴

Esse trecho enfatiza a importância dos pilares universitários de pesquisa, ensino e extensão articulados na formação do profissional da educação, colocando assim de forma intrínseca a ligação dos professores formados pela universidade não só com as atividades de ensino, que parecem óbvias ao ofício do docente, mas também a pesquisa sobre a própria prática docente. Para a efetivação das atividades que propunha a Resolução CNE/CP 2/2015 era necessário uma reformulação que colocasse a prática como componente curricular de forma a propiciar uma formação do licenciando que quebrasse com a dicotomia entre teoria e prática e as articulasse durante o período formativo, juntamente com os estágios supervisionados. Nesse processo, a resolução vai estabelecer o Projeto Interdisciplinar (PROINTER) como uma das componentes que comporá a carga horária da Prática como componente curricular, a ser realizada desde a primeira metade do curso³⁵. O artigo 18 da resolução do Conselho Universitário (CONSUN) vai prever que tal atividade:

“pauta-se, ao mesmo tempo, no princípio da pesquisa e da extensão, como uma atitude cotidiana, que possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos, tendo em vista sua transformação, por meio do trabalho coletivo entre

³⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **RESOLUÇÃO SEI Nº 32/2017, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional da Educação. 2017, p. 2.

³⁵*Ibidem*, p. 7

licenciandos, professores formadores e professores de diferentes contextos educacionais, sendo balizados pela troca constante de saberes.”³⁶

Portanto, o PROINTER se caracteriza como um projeto de construção coletiva entre os licenciandos em forma de disciplina curricular a ser integralizada na primeira metade dos cursos de formação em licenciatura e que articule e problematize de forma processual e cotidiana a realidade onde se está inserido através da observação e o diálogo, bem como a base teórica, propondo assim uma articulação entre a teoria e prática pensadas no conceito de Reflexão-Ação-Reflexão, impulsionando não como uma dicotomia mas como uma interação contínua entre ações do professor que pensa/elabora, desenvolve e, na sequência, reflete sobre sua própria prática.

Tendo em vista esses dois documentos normativos, a saber a Resolução CNE/CP 2/2015 e a Resolução SEI Nº 32/2017 do conselho universitário da Universidade federal de Uberlândia, o Instituto de História (INHIS-UFU) realizou a atualização do seu Projeto Político pedagógico do Curso (PPC) de História (Licenciatura) de acordo com essas novas orientações, e que foi publicado no ano de 2018. Falando sobre sua finalidade é indicado que:

“Em sintonia com a nova legislação referente à formação de professores e com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da UFU – PIDE (2016-2021), este Projeto Pedagógico também procura reforçar a necessidade de se superar as tradicionais dicotomias entre teoria e prática. Ele visa prover os alicerces necessários para a reflexão e o exercício da prática pedagógica, concebida para além do espaço da sala de aula e envolvendo planejamentos político-pedagógicos e estratégias de articulação entre o espaço escolar e a comunidade. Como dispõe o PIDE 2016-2021: “a articulação teoria-prática pedagógica [deve] ser tomada como eixo fundamental do processo formativo em torno do qual gravitam reflexões contextualizadas sobre educação e ensino”. ”³⁷

Com essa afirmação, o PPC busca estabelecer conceitos e norteadores fundamentais para o processo formativo do licenciando em História, procurando colocar que haja a quebra entre a relação dicotômica teoria e prática, colocando a necessidade de que se internalize a ação formativa unitária entre esses dois elementos, ou seja, a ação teórico/prática onde a prática é pensada, realizada e

³⁶ INSTITUTO DE HISTÓRIA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História, Grau Licenciatura. Universidade Federal de Uberlândia, 2018, p. 7.

³⁷*Ibidem*, p 14.

refletida, não estando a teoria longe da prática nem a prática distante da teoria. Ademais, argumenta que a prática vai além da sala de aula e permeia todas as relações humanas vivenciadas pelo professor, inclusive com a própria comunidade escolar, onde há de se estabelecer diálogos e ações de enriquecimento.

Dentro do projeto pedagógico do curso de graduação em História voltado a Licenciatura, o Projeto Interdisciplinar e o Estágio Supervisionado estão alocados no núcleo II da grade curricular, nomeado Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. O Estágio e o PROINTER foram subdivididos em I, II, III e IV, sendo que cada componente curricular de Estágio Supervisionado contém 105 horas, divididos em carga horária teórica (60h) e carga horária prática (45h), totalizando 420 horas. Quanto ao PROINTER, cada componente curricular tem 90 horas, divididas em carga horária teórica (60h) e prática (30h), sendo que sua integralização total é de 360 horas. Ressalta-se que as 40 horas que faltam para exigência mínima da prática como componente curricular para a formação são preenchidas através da disciplina de Seminário Institucional das Licenciaturas (SELIC).

Em relação ao Projeto interdisciplinar, lemos:

“Os Projetos Interdisciplinares estão organizados em duas etapas. A primeira etapa acontecerá na primeira metade do Curso de Licenciatura em História, com PROINTER I e PROINTER II, PROINTER III, iniciando a prática educativa concentrada na escola pública, na educação básica e no desenvolvimento de conhecimento sobre esse campo e sobre a profissionalização. Ainda nessa etapa, o aluno desenvolverá projetos e experiências no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, articulados aos currículos de História em ação e à realidade da escola pública. A segunda etapa, composta de PROINTER IV e Seminário Institucional das Licenciaturas (SELIC), organiza a prática educativa com projetos que deverão contemplar a elaboração e execução de projetos de intervenção em situações, condições e processos concretos do trabalho docente na escola pública”³⁸

Dessa maneira, salienta-se que o Projeto Interdisciplinar da licenciatura em História UFU se desenvolverá levando em consideração a inserção do estudante nas atividades teórico/práticas, ou seja, dentro da prática curricular haverá o tempo para reflexão, para ação e para reflexão novamente. Ademais,

³⁸ *Ibidem*, p. 52.

coloca de forma contundente a interação com a escola através do desenvolvimento de projetos e experiências como uma maneira articulada de ações diretas com o ambiente profissional, levando o estudante da licenciatura em História a ter contato desde o início de sua graduação com a escola de educação básica e até outros espaços que possam contribuir para prática formativa. Lembremos que essa atividade nomeada como componente prática do currículo é uma formação pensada e elaborada em bases teóricas e não uma prática sem sentido ou com sentido em si mesma, como outrora se achava necessário.

Com relação aos Estágios Supervisionados, observa-se:

“As atividades planejadas e executadas nos diversos períodos de Estágio Supervisionado constituem momento privilegiado de iniciação profissional do licenciando, que tem a oportunidade de tomar, como objeto de experimentação e reflexão, o cotidiano, as políticas e as práticas nos ambientes educacionais, particularmente, os espaços escolares. Elas buscam permitir, ao aluno, familiarizar-se com o cotidiano escolar em todas as etapas da educação básica, com seus problemas, desafios e soluções, quanto experimentar a prática profissional de regência. Assim, envolvem imersão profunda e participativa na escola, não somente como observador distante e, eventualmente, regendo aulas, mas sendo também envolvido e incluído, ativamente, nas dinâmicas de funcionamento da instituição.”³⁹

É o momento oportunizado na graduação para que o estudante adentre com total entusiasmo e empenho o ambiente escolar e que já não é um “bicho de sete cabeças” para ele (pois já lhe foi dada chance de se familiarizar com o ambiente da escola através dos PROINTERS) é pois o momento favorável onde o aluno da licenciatura poderá realizar a experiência e a reflexão, é o momento de se aplicar aquilo que se aprendeu na formação e refletir sobre sua prática, é pois o ambiente da escola favorável a essa interação de trocas entre e diálogos entre a universidade e a Escola de Educação Básica. Ademais, a relação com o professor supervisor que o receberá na escola, propiciará uma interação entre profissionais da educação, gerando contribuições significativas a formação do licenciando. Ainda nessa conjuntura, é necessário que o licenciando crie uma postura de abertura ao ambiente de estágio, encarnando em si o ideal formativo/colaborativo que a escola propicia a sua formação.

³⁹ *Ibidem*, p. 54.

Dessa maneira ficou organizado o Curso de licenciatura em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia quanto aos Componentes Práticas da formação docente e do Estágio Supervisionado, se colocando o curso em acordo com as normativas que vigoravam na época, sendo a primeira turma ingressante no currículo novo no ano de 2019.

1.3 Investigação da própria prática na formação docente

Dentro do processo de configuração referente ao Curso de licenciatura em História (INHIS-UFU) que analisamos no tópico anterior, podemos perceber que uma coisa que fica aparente é a superação da dicotomia em relação à teoria e à prática como dimensões da formação do licenciando. Essa superação não é algo fácil de ser construído. Antes de tudo é necessário que haja o engajamento dos docentes das instituições de curso superior para que tal proposição possa sair do papel e se tornar algo palpável, através das disciplinas que integram o currículo, especialmente as de práticas como componente curricular e estágio supervisionado. Ademais, é necessário que o estudante da graduação (licenciatura) se coloque numa postura de criticidade, instigado pelos seus professores, que o leve a ver a escola como espaço de desenvolvimento de sua prática, e, também de pesquisa e reflexão sobre essa prática, não colocando-a como fim último do processo, mas como uma etapa, onde se faz a experimentação e a reflexão sobre essa experimentação, tendo em vista o seu aprimoramento.

Dessa maneira consolida-se pensar a formação do licenciando em História, no INHIS-UFU, com a finalidade de incutir nesse discente pensamentos, técnicas e reflexões, e certamente práticas, que viabilizem a construção da compreensão, desde a formação inicial, do professor que pensa sobre sua própria prática, ou seja, um professor-pesquisador da própria prática. Assim sendo, busca-se superar a ideia de que para ser professor bastava a inserção na prática sem reflexão sobre a mesma, como há muito foi difundida e consolidada no senso comum. Além disso, busca-se superar a ideia de que o professor é aquele que somente aplica ou reproduz, bem ou mal, conhecimentos que são produzidos por outras instâncias de pesquisa, como a acadêmica.

Adriana Dickel afirma que nas origens do termo professor-pesquisador está o combate à desvalorização do professor como produtor de conhecimentos.

“Em um meio desprezava o professor como produtor de conhecimentos capazes de dar conta das exigências e situações práticas, Stenhouse

deflagra, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional. Entre os professores, submetidos à dinâmica tecnicista e às conclusões extraídas de pesquisas alheias ao processo educativo, essa proposta vinha responder a uma necessidade de autonomia e de responsabilidade profissionais (...).⁴⁰

Dickel afirma que a articulação entre teoria e prática é basilar para esse movimento de valorização do profissional docente e do seu desenvolvimento profissional. Tatiana Fagundes, retomando as considerações de Dickel e de outros pesquisadores, reforça que a constituição da noção de professor-pesquisador não se reduz ao aperfeiçoamento da prática, mas de uma valorização do docente em sua capacidade crítica e intelectual de produção de conhecimento na prática e sobre a educação:

Trata-se, de acordo com a autora, de reconhecer – “em um meio que desprezava o professor como produtor de conhecimento” e no qual pesquisas e teorias em educação pareciam não dialogar com os contextos educativos – os professores como sujeitos que detêm a prerrogativa de experimentar, mediante suas categorias de hipóteses, aquilo que cabe à sua prática educativa e, assim, gerar teorias que partem dela.⁴¹

Vemos que a atuação profissional do professor-pesquisador pode contribuir para além de seu *locus* específico, ou seja, sua sala de aula. A partir da sua reflexão sobre sua prática, o professor-pesquisador agrega conhecimentos ao campo educacional a partir da experiência cotidiana em sala de aula, compreendida em contextos mais amplos, tais como político, econômico, social. Rompe-se, assim, com a lógica tecnicista da formação docente, colocando o professor em uma condição ativa intelectual e de autoria, o que certamente contribui para sua própria valorização enquanto docente e pesquisador:

“Embasado na “reflexão na ação”, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares. A atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a “reflexão

⁴⁰ DICKEL, Adriana. Que sentidos há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.p. 51.

⁴¹ FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016, p. 287.

sobre a reflexão na ação” (Schön, 1992). Essa, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras.”⁴²

É tarefa do licenciando do século XXI não se contentar com a mera aplicação de técnicas, mas de refletir, analisar e propor novas maneiras de ensinar e contribuir a partir de suas pesquisas sobre a prática docente nos diversos campos da educação, seja do ensino ao currículo. Ademais, é necessário que se esclareça que:

“O par teoria/prática pode dar a entender que o foco da pesquisa do professor está somente no conteúdo disciplinar e nas respostas dos alunos, porém o termo “própria prática” está relacionado também à análise das relações, aprendizagens, dificuldades e inquietações dos sujeitos frente ao conteúdo apresentado em aula.”⁴³

Assim, a pesquisa sobre a própria prática não deve resumir-se à questão conteudista da aula ou se os alunos a acharam boa ou ruim. Aqui, exige-se do professor e daqueles que querem seguir essa carreira, olhar para questões sensíveis no processo de ensino que são relativos à conjuntura em que se encontram esses alunos, suas dificuldades no processo de aprendizagem, aquilo que lhes chamou atenção ou que desejam aprofundar, tentando compreender o motivo dessas situações ou buscando possibilidades para enfrentá-las. A pesquisa da própria prática requer atenção do docente aos mínimos detalhes, especialmente naquilo que se caracteriza como questões próprias da relação humana em sala de aula. Percorre-se dessa forma um caminho que tem em vista a prática do docente no sentido de *Práxis* educacional:

“Formar um professor para a práxis docente é formar, acima de tudo, um sujeito que pensa, possui ideias, argumenta, improvisa, inova e transforma, quando necessário, as circunstâncias de sua prática, perseguindo metas que elaborou na intenção da boa formação de seus alunos. É formar um sujeito que percebe dificuldades, dialoga com as circunstâncias e busca meios para compreender e trabalhar com a realidade que circunda sua prática.”⁴⁴

⁴² FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016, p 291.

⁴³ LEANDRO, E.; PASSOS, C. O(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência. **Dimensões Docentes**, Porto Alegre, v. 1, n.2, 2024, p. 29.

⁴⁴FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor-Pesquisador utopia ou necessidade político-pedagógica?. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa de, Organizadora. *Docência em História*

Assim sendo, o processo de pesquisa da própria prática é ajudado pela concepção de práxis educacional/docente, que coloca o professor como um profissional atento às demandas que surgem dos alunos e as usa para seu aperfeiçoamento e pesquisa, tendo em vista o melhor desenvolvimento dos seus discentes, é sobretudo um profissional que dialoga nas tessituras do ensino para além da sala de aula, trocando impressões e reflexões também com os seus pares, ou seja, os demais docentes da educação básica e de outras instituições ou ambientes de pesquisa, tendo em vista o processo de pesquisa -ação-reflexão.

Pensando especialmente no caso do professor de História, o professor-pesquisador ainda pode contribuir para estudos em perspectiva histórica, focalizando a escola, seu cotidiano e os sujeitos da comunidade escolar.

Busco no próximo capítulo realizar uma análise da minha própria prática enquanto discente do Curso de Licenciatura em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Para tal análise, tomo como objeto de investigação minhas experiências em PROINTER e em Estágio Supervisionado, o que implica numa investigação sobre a própria prática, de um professor-pesquisador em formação inicial:

“Na multiplicidade dos diferentes tipos de pesquisa educacional que podem ser feitas – acadêmica, escolar e da própria prática pedagógica (Abreu; Almeida, 2008) – professores(as) podem selecionar diversos temas para investigação. Alguns podem optar por temáticas teóricas, voltadas à gestão, às políticas públicas ou às avaliações externas, por exemplo. Por outro lado, outros(as) professores(as) podem tomar suas práticas como eixo estruturador de suas pesquisas. O professor Pedro Demo, por exemplo, acredita que “é essencial produzir textos sobre práticas, que têm dupla finalidade: codificar as práticas, para que não se percam, e mantê-las inovadoras, ou, se for o caso, superá-las” (Demo, 2011, p. 53).”⁴⁵

A investigação dessa maneira, se constitui como uma área de pesquisa que pretende objetivar a análise sobre as experiências que as práticas em sala de aula colocam para o docente. Ademais, desde o processo de formação, a partir

Experiências de estágio supervisionado e formação de professores. – Natal, RN : **EDUFRN**, 2017, p.15

⁴⁵ LEANDRO, E.; PASSOS, C. O(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência. **Dimensões Docentes**, Porto Alegre, v. 1, n.2, 2024, p. 27.

de suas experiências, o discente da licenciatura pode e deve refletir sobre suas ações como professor, buscando uma formação que contemple o âmbito da investigação sobre o que se faz e porque se faz:

“Para Azevedo (2010), pesquisar sobre a própria prática docente é essencial ao professor, sobretudo, aquele que está em formação inicial. Observando, analisando, discutindo sobre a prática docente, o licenciando entra em contato com os diversos atores que permeiam o contexto escolar.”⁴⁶

⁴⁶ SIQUEIRA, Gabriela Fernandes de. O USO DA HISTÓRIA ORAL NAS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa de, Organizadora. DOCÊNCIA EM HISTÓRIA EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR. – Natal, RN : **EDUFRN**, 2017, p. 65

2 CAPÍTULO 2: Análise sobre a própria prática na formação docente

Neste capítulo apresento e analiso duas componentes curriculares cursadas ao longo da minha formação em História – grau licenciatura – no INHIS/UFU, ambas envolvendo a articulação entre teoria e prática, desenvolvidas junto à Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, sob a supervisão do professor Ciro Macedo de Souza, nos anos 2023 e 2024, respectivamente.

O capítulo está subdividido em três partes, nas quais apresento a referida escola como um ambiente de formação, em seguida analiso as experiências desenvolvidas na componente curricular PROINTER III e na componente curricular Estágio Supervisionado III. Por fim, finalizo com uma reflexão crítica sobre como percebo a articulação teoria e prática em ambas as componentes e suas contribuições para minha formação.

2.1 A Escola Municipal Hilda Leão Carneiro

A escola de educação básica se constitui como o campo privilegiado da formação docente, como é salientado pela Resolução CNE/CP 02/2015, como mencionado no capítulo anterior (*Cf. p. 24*). Assim sendo, as componentes práticas dos cursos licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, estruturadas sobre a referida resolução, determinam a inserção no ambiente escolar ao longo de toda a formação docente. No curso de História exige-se que essa inserção se dê em escolas públicas de Uberlândia, não sendo permitida a realização de estágios em instituições da rede particular de ensino. Como não há no Brasil a remuneração para realização de estágios obrigatórios da licenciatura, a realização de atividades de PROINTER III e Estágio Supervisionado III só foram possíveis graças à parceria com a escola e, sobretudo, à solicitude do(a)s professore(a)s parceiro(a)s⁴⁷ ou professore(a)s supervisore(a)s que nos recebem na escola, bem como da direção escolar.

Tanto em PROINTER III quanto em Estágio Supervisionado III, minhas atividades foram desenvolvidas junto à Escola Municipal Hilda Leão Carneiro,

⁴⁷ Temos chamado de professor parceiro aquele profissional da educação básica que recebe estudantes das licenciaturas para realização de atividades de PROINTER. Nas normativas, o professor supervisor é aquele que supervisiona o estágio na escola.

localizada no endereço Rua Gamela, nº 220 – Bairro Morumbi / CEP: 38.407-249 – Uberlândia / Minas Gerais. A escola integra a Superintendência Regional de Ensino Circunscrição Uberlândia – Minas Gerais e atende a uma média de 1425 alunos, funcionando em três turnos diários, com oferta de vagas para o nível fundamental de ensino, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola adota desde 2021 o modelo cívico-militar, o que implica em mudanças no funcionamento e práticas cotidianas da escola, bem como em algumas questões administrativas da organização da vida escolar. Em meu primeiro contato com esse ambiente, chamou a minha atenção o fato de que em todos os dias da semana os alunos, antes de entrar para as aulas, os estudantes participam de momento cívico, onde acompanham o hasteamento da bandeira Nacional, do Estado de Minas e do Município.

É destacado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e eu pude observar enquanto estive no local, que a escola presta seus serviços a uma comunidade diversificada do ponto de vista migratório. O PPP enfatiza que a escola recebe pessoas de todas as regiões, citando especialmente Norte e Nordeste. Além disso, a escola se reconhece como uma escola periférica, referencial para a população que a circunda. No PPP informa-se que, objetivando um desenvolvimento integral do educando, a escola apresenta um projeto pedagógico voltado à assistência dessa população, que conta com profissionais de informática, bibliotecários e professores de reforço escolar, que entretanto foi cortado em 2019 por falta orçamentária do município.⁴⁸

A escola funciona em prédio grande, com dois andares, possuindo escadas e rampas de acesso para os alunos. As salas de aula são compostas por lousa, cadeiras e mesas (já bem desgastadas pelo uso). Também conta com um grande espaço natural, onde se encontram dois quiosques em que os alunos podem ficar no período do recreio, ou em alguma atividade fora da sala de aula. Próximo a esse espaço também fica a quadra de esportes, principalmente utilizada nas aulas de educação física ou em competições e momentos cívicos. A unidade de ensino conta com um bom quadro de profissionais do magistério e administrativo, composto por profissionais da pedagogia, professores especialistas (disciplinas clássicas do currículo, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia,

⁴⁸ ESCOLA MUNICIPAL HILDA LEÃO CARNEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. 2020, p. 15.

etc.), bem como professores de disciplinas específicas criados no município, como é o caso da disciplina de Educação Ambiental. Ademais a escola conta também com uma professora eventual em cada turno, que dá suporte quando da ausência de outros docentes. Também na composição do quadro funcional existem os Profissionais de Apoio, que trabalham como acompanhantes dos alunos com necessidade especiais, bem como uma professora de Educação Especial. Além disso, no quadro administrativo ainda se encontram os técnicos administrativos da secretaria. E, para o pleno funcionamento da escola, diversos outros cargos técnicos, e de conservação como faxineiros e cozinheiros.

Tanto em PROINTER III quanto em Estágio Supervisionado III fui orientado a estudar o PPP da escola e conhecer um pouco mais sobre sua história e os sujeitos escolares, em paralelo às atividades de observação *in loco*.

Uma das atividades realizadas para melhor conhecer os estudantes com os quais trabalhei diretamente foi a produção de questionários, seguida da análise quantitativa/qualitativa das respostas. Além de questões próprias para as atividades que desenvolvi em cada momento, em ambas as experiências integraram o formulário questões sobre: idade, identificação étnico-racial e de gênero, relação com a disciplina história. Tomávamos o cuidado de não produzir questionários exaustivos, buscando informações mínimas para desenvolver o trabalho, reunindo um pouco de informações sobre o público interlocutor das atividades. Também éramos orientados a entrevistar o professor parceiro ou supervisor e a fazer pesquisas sobre ele e suas produções ou campos de interesse de estudo, a fim de melhor conhecer sua trajetória profissional e visão da escola e educação.

No texto do trabalho final de PROINTER III eu apresentei as seguintes afirmações sobre o professor Ciro:

“O professor que adotou o projeto foi o Professor Ciro Macedo de Souza. Ele é graduado em licenciatura e bacharelado em História pelo Instituto de História da Universidade Federal De Uberlândia, concluindo sua formação no ano de 2018 com a defesa de sua monografia intitulada “A REVOLUÇÃO NOS PALCOS RUSSOS: O Mistério-Bufo (1918/1921) de Vladímir Maiakóvski” 4, sendo orientado pelo professor Doutor Alcides Freire Ramos. Leciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda leão Carneiro desde 2021.”⁴⁹

⁴⁹ Trecho do trabalho final “Processos Migratórios: Urbanização e periferação em Uberlândia um olhar na troca de conhecimentos” (pág. 5), de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, na disciplina de Prointer III, no ano de 2023.

Hoje, analisando esse trabalho final, percebo que não trouxe para o trabalho final muitos elementos da investigação sobre o professor, quando o entrevistamos. Naquele momento eu estava no quarto período do curso, mas eu não tinha a devida compreensão da importância de trazer para um trabalho acadêmico, que é uma potencial fonte de pesquisa, informações sobre a trajetória profissional dos docentes da educação básica. Eu não havia ainda percebido o movimento político contido naquela orientação, que hoje percebo em afinidade com o combate à desvalorização da docência e com a construção do professor-pesquisador. No relatório circunstanciado de Estágio Supervisionado III eu consegui ir além na minha investigação sobre o professor, o que denota amadurecimento no processo formativo e, também, o estreitamento de minha relação com professor supervisor, que já havia sido parceiro em outra atividade:

“Ele é graduado em licenciatura e bacharelado em História pelo Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, concluindo sua formação no ano de 2018 com a defesa de sua monografia intitulada “A REVOLUÇÃO NOS PALCOS RUSSOS: O Mistério-Bufo (1918/1921) de Vladímir Maiakóvski”, sendo orientado pelo professor Doutor Alcides Freire Ramos. Leciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Leão Carneiro desde 2021, e desde esse período trabalha com a educação básica. Para além do trabalho da escola, o professor Ciro também realiza alguns trabalhos no turno da tarde, em instituição privada, sendo que na escola Hilda Leão Carneiro, cumpre horários de segunda a quinta-feira. No campo da formação docente, o professor se mostra muito atuante, participando de todas as formações disponibilizadas pelo CEMEP, inclusive com temáticas antirracistas. Também já participou do Programa de Mestrado do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, porém não concluiu, mas já está retornando novamente ao processo formativo.”⁵⁰

No relatório circunstanciado de estágio eu estava no 7º período do curso, mas acredito que mais do que amadurecido eu tenha me beneficiado do tempo de diálogo com o docente durante o período de interação com o ambiente escolar, que foi maior no Estágio. Para abordar melhor as duas experiências, de PROINTER e de Estágio, apresento-as a seguir em tópicos separados.

⁵⁰ Trecho do relatório “RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA” (pág. 4-5) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Estágio Supervisionado III, no ano de 2024.

2.2 Atividades formativas em PROINTER III

A componente curricular do PROINTER III se constitui dentro do curso de licenciatura do INHIS-UFU como um momento singular da efetivação de trabalhos que articulem teoria e prática, bem como de propiciar ao licenciando o contato com a realidade do seu campo de trabalho. Após ter concluído PROINTER I e PROINTER II, respectivamente no segundo e terceiro períodos do curso, no ano de 2023 me matriculei em PROINTER III⁵¹. A docente responsável pela disciplina foi a professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, que também havia acompanhado nossa turma em PROINTER II, no semestre anterior. Assim, o curso foi planejado como uma sequência do anterior, conforme expresso no Plano de Ensino:

“O conhecimento histórico educacional é um saber de fronteiras e não se limita ao espaço escolar; ele se desenvolve na articulação de diferentes saberes e ambientes. Em PROINTER II os estudantes realizaram estudos sobre a produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade de Uberlândia e demandas contemporâneas do Ensino de História e esboçaram seus projetos de ensino a serem desenvolvidos junto a escolas parceiras da rede pública de ensino de Uberlândia. Buscamos em PROINTER III firmar o contato com as escolas parceiras, desenvolver os projetos com estudantes da educação básica e alargar a reflexão sobre a produção de conhecimento histórico-educacional nesse cenário de engendramento histórico de sensibilidades relativas a tempo, espaço e relações sociais. Os estudantes buscarão alternativas didáticas para desenvolver ações educativas e de extensão que fortaleçam o diálogo universidade e escola e que permitam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do perfil de professor-pesquisador.”⁵²

Nas palavras da professora fica explícito que a disciplina de PROINTER III tem a necessidade da construção de pontes entre a universidade e as escolas de educação básica, como ambiente de desenvolvimento desse projeto interdisciplinar. O objetivo principal da disciplina foi:

“Fortalecer a figura docente nas perspectivas investigativa, autoral e criativa, atenta às especificidades locais e às demandas contemporâneas, e com autonomia para tecer relações interdisciplinares e interinstitucionais na produção de conhecimentos histórico-educacionais.”⁵³

⁵¹ O calendário acadêmico da UFU foi fortemente impactado pela Pandemia da Covid19. O Semestre acadêmico 2022.2 foi desenvolvido no ano civil 2023, de março a junho.

⁵² CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Plano de Curso PROINTER III (INHIS31405)**. INHIS/UFU. Uberlândia-MG 2022.2 (ano civil 2023) p. 2.

⁵³ *Ibidem*, p. 2

Além disso, a disciplina agregava outras dimensões formativas importantes para o futuro docente. A elaboração de metodologias e materiais didáticos para o ensino de história também estavam demarcados no plano de ensino. Dessa forma, buscava-se desenvolver habilidades próprias do professor de história ao mesmo tempo que se desenvolvia o perfil do professor-pesquisador. Para isso, o curso foi dividido nas seguintes unidades programáticas:

- I. Produção de conhecimento histórico-educacional junto a estudantes de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Uberlândia.
- II. Currículos de História da Educação Básica de escolas públicas e reelaboração de possibilidades de produção de conhecimento histórico-educacional.
- III. Metodologias e materiais didáticos de produção de conhecimento histórico-educacional na Educação Básica.
- IV. Professor(a)-pesquisador(a) e a investigação da própria prática: sistematização e análise do processo de produção de conhecimentos histórico-educacionais desenvolvidos.”⁵⁴

Essa organização programática estava articulada aos objetivos principal e específicos:

- “Realizar o contato efetivo com a escola pública para observar e conhecer a concretude do espaço e das experiências escolares.
- Estudar, compreender, sistematizar as temáticas, no âmbito do conhecimento histórico, que constituem o currículo de História no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas.
- Conhecer, problematizar e desenvolver metodologias e recursos didáticos para a prática docente em História na Educação Básica, especialmente na tematização da história local e de demandas contemporâneas do Ensino de História.
- Articular teoria e prática e desenvolver o perfil crítico-reflexivo na formação do professor-pesquisador de História.”⁵⁵

O curso foi desenvolvido em 18 semanas, sendo uma dedicada à apresentação do plano de ensino e ajustes coletivos no mesmo; três para entrega de trabalho final, vista de provas e avaliação de recuperação; uma para atividade estudo de campo junto a instituições de memória da cidade e uma para participação no Seminário Institucional de Licenciaturas (SEILIC). Nas outras 12 semanas foram realizadas atividades de estudo de textos, oficinas de elaboração de materiais didáticos, oficinas e orientações para interação com a escola e pesquisa da própria prática no ambiente escolar e, por fim, socialização de estudos orientados realizados pelos diferentes grupos de trabalho nos quais a turma foi organizada.

⁵⁴ *Ibid*, p. 2

⁵⁵ *Ibidem*, p.1

Ao final de PROINTER I a turma foi dividida em grupos de trabalho, organizados por afinidade de temática de projeto a ser desenvolvido junto à escola. Em PROINTER II a primeira versão desse projeto foi finalizado para ser apresentado às escolas, a fim de estabelecermos as parcerias. Contudo, o planejamento didático de cada etapa de desenvolvimento do projeto deveria ser finalizado em PROINTER III, ao longo da realização do projeto junto à escola, principalmente tendo em vista a importância de conhecer o ambiente e os sujeitos da escola onde o projeto seria desenvolvido. Para isso, nas primeiras semanas foram realizados estudos e oficinas sobre elaboração de instrumentos de investigação junto à comunidade escolar, bem como orientações para inserção nesse ambiente, e oficinas de análise do Projeto Pedagógico da escola (PPP).

Embora essa proposta fosse bem organizada no plano de curso, o planejado foi impactado por imprevistos e dificuldades próprias de componentes curriculares que são realizadas em formato de parceria de duas instituições diferentes (no caso universidade e escola). Algumas aproximações com escolas, feitas em PROINTER II, tiveram que ser revistas, por diferentes motivos. Outro problema é que nem sempre o acesso ao PPP foi facilitado. Esses entraves causavam descompasso entre as atividades do curso e a presença nas escolas.

Como cada grupo tinha uma proposta diferente, parte das aulas da disciplina foram dedicadas à orientação dos grupos e seminários de apresentação de estudos realizados sobre a especificidade dos temas e fontes escolhidas. E uma parte também foi dedicada a oficinas de elaboração de materiais didáticos.

O primeiro esboço do projeto que desenvolvi na componente curricular de PROINTER III foi elaborado por mim juntamente com colegas da graduação, que instigados pelos professores da universidade, através dos estudos que foram propostos escolhemos a temática dos processos de migração, periferização e urbanização na cidade de Uberlândia. Estávamos mobilizados para trabalhar em sala de aula de que maneira, essa cidade, que faz uma propaganda sobre si como cidade moderna e promissora, recebia a população migrante. Nosso projeto foi intitulado “Processos Migratórios: Urbanização e Periferização em Uberlândia”. O projeto foi fundamentado pensando na quebra do ensino tradicional de história,

bem como dos processos de invisibilidade e marginalização causados pelo capitalismo.

Dentro do processo de elaboração, o projeto foi dividido em etapas de realização, onde propúnhamos um diálogo com o ambiente escolar, com o professor parceiro, bem como com os estudantes. O projeto foi organizado em 4 etapas, as quais buscavam explorar as etapas essenciais de um projeto didático: escuta da comunidade escolar e definição do problema a ser estudado; investigação inicial e socialização de conhecimentos produzidos pelos sujeitos; aprofundamento dos estudos; socialização de resultados e avaliação coletiva. Contudo, ao contrário dos projetos didáticos incorporados ao planejamento e cronograma escolar, os projetos de PROINTER são desenvolvidos em pouquíssimo tempo, não sendo possível desenvolver de forma aprofundada cada uma dessas etapas, pois a média de aulas que se consegue atualmente junto às escolas parceiras são quatro aulas de 50 minutos, pois os programas curriculares da disciplina precisam ser seguidos pelos docentes e a presença dos estudantes da universidade não pode impactar essa organização.

Consigo ler agora que essa desarticulação é uma falha da relação universidade-escola na construção de pontes que possam ajudar a superar o distanciamento institucional e a separação entre teoria e prática. Percebo, na experiência que trago como bolsista do PIBID e depois dos estudos feitos para essa monografia, que é fundamental dedicar maior tempo da componente curricular de dimensão prática à presença no ambiente escolar. Como fazer isso sem impactar a escola, seus ritmos e planejamentos próprios? Essa é uma questão que precisa ser debatida por profissionais de ambas as instituições para que a prática como componente curricular seja viabilizada e melhor aproveitada.

Consideradas essas ressalvas, apresento a seguir as etapas do nosso projeto junto à escola:

Figura 1: tabela de organização do cronograma de atividades do projeto Processos Migratórios em Uberlândia. Trabalho final de PROINTER III. Uberlândia, 2023. Carlos Henrique de Freitas Lisboa. Acervo particular.

Cronograma de Etapas do Projeto

1ª Etapa	Visita realizada previamente para entrevista ao Professor parceiro e entrega do link do formulário eletrônico	Dia 22 de Março de 2023 Duração: 60 minutos
2ª Etapa	Dia da primeira aula do projeto realizada em sala de vídeo e ficha para preenchimento em casa	Dia 3 de Maio de 2023 Duração: 50 minutos
3ª Etapa	Realização da segunda parte prática do projeto e atividade desenvolvida em sala sobre a realidade da vizinhança	Dia 10 de Maio de 2023 Duração: 100 minutos
4ª Etapa	Terceira e última parte da prática do projeto com exposição em sala e atividade lúdica de confecção do mural	Dia 17 de maio de 2023 Duração: 100 minutos

A primeira etapa, se constitui como a realização de uma visita prévia à escola e ao professor parceiro. Nessa etapa foi o momento de construir a primeira ponte de contato real, ou melhor, presencial para a familiarização como o ambiente escolar, com a vida do profissional da educação, ademais, para conhecer a estrutura física da escola a partir da qual poderíamos definir melhor de quais recursos íamos lançar mão durante o desenvolvimento da demais etapas. Ademais, pedimos ao professor que divulgasse aos estudantes das turmas com as quais iríamos trabalhar, um formulário com questões iniciais para que pudéssemos conhecê-los um pouco mais. Nosso projeto foi realizado no 9º ano do Ensino Fundamental, turmas D e A do turno matutino (sendo que eu juntamente com duas colegas ficamos com a turma D, os demais colegas aplicaram na turma A). Nesse formulário eletrônico, pensado por nós nas aulas da disciplina como instrumento de investigação sobre a escola, foi elaborado com poucas perguntas. Tínhamos o objetivo de conhecer a turma e especialmente sua relação com os processos migratórios em Uberlândia.

“[...] realizou-se a primeira visita à escola para colher informações sobre o ambiente, equipamentos de som e vídeo disponíveis na escola, conhecer a direção e o nosso professor parceiro. Foi algo bem interessante, tive a impressão de boa acolhida por partes de todos e a escola possuía bons recursos de áudio e vídeo. Vimos também os alunos, crianças e adolescentes alegres e cheios de energia, rostos diferentes que carregam marcas de alegria e tristeza e cheios de sonhos pela vida que não de viver. A entrevista com o Professor Ciro foi delimitada por uma ficha de perguntas já estabelecidas previamente e teve caráter de conhecer a experiência do professor em sala de aula, da sua graduação, do seu entendimento sobre o projeto (aclarando possíveis dúvidas), e sobre a realidade do bairro da escola e dos alunos.”⁵⁶

É de suma importância no processo de contato do futuro professor com a escola procurar saber das questões relativas ao ambiente em que irá trabalhar, bem como conhecer o professor parceiro, metodologias de ensino utilizadas por ele, como ele enxerga a realidade escolar, há quanto tempo ele exerce a profissão, entre outros aspectos. Esse contato é um contato formativo entre o licenciando e o professor da educação básica, que enquanto professor parceiro contribui para a formação do discente da licenciatura de maneira essencial e particular pois ele atua no campo profissional do licenciando. Além disso, é necessário buscar conhecer as turmas em que irá desenvolver o projeto, levar em conta sua realidade e se preciso, recalcular o projeto tendo em vista essas informações:

“Ao se pensar o projeto era necessário trazer à tona questões relativas às indagações do Historiador na sociedade onde seria aplicado o projeto. Paulo Freire (1983, p. 35), ao traçar uma definição de sociedade alienada, mostra que, é necessário quebrar com definições de inferiorização das massas pobres e partir da sua realidade, estudando-a e trocando impressões para se encontrar soluções que levem a sociedade a novos patamares de justiça e igualdade, educar, dessa forma, torna-se um ato político em defesa dos marginalizados e sujeitos a ganância de certas elites brancas persistentes na sociedade, herdeiras dos anos de escravidão e colonização. Assim, um quesito fundamental na realização das etapas do projeto foi pensado para explorar ao máximo a experiência dos alunos em relação à temática abordada, eles eram os agentes principais que

⁵⁶ Informação do projeto “Processos Migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia um olhar na troca de conhecimentos” (pág. 10) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Prointer III, no ano de 2023.

carregavam a experiência da ação educativa, bastava então instigá-los a abrochar o conhecimento.”⁵⁷

Ao analisar meu trabalho final na disciplina, deparei-me várias vezes com a expressão “aplicar o projeto na escola”, que já havia sido problematizada pela professora durante nossas aulas, uma vez que a noção de “aplicação” está distante da noção de desenvolvimento em diálogo ou, na melhor das possibilidades, de desenvolvimento conjunto, considerando de forma respeitosa e sem hierarquizações os sujeitos das duas instituições envolvidas e seus saberes. Reconheço que a palavra “aplicar”, nesse sentido, guarda vestígios de uma cultura de formação em que a universidade se sobrepõe à escola e a objetifica. Compreendo que precisamos lutar contra uma cultura que está ainda muito forte e entranhada em nós, o que torna o processo de ruptura com o modelo 3+1 e a consolidação da figura do professor-pesquisador como um desafio para a formação docente, que vai além do acúmulo de leituras de textos, por mais que sejam boas referências. Precisamos estar atentos às noções, gestos e costumes já consolidados e dispostos a reelaborar-los cotidianamente.

Outro elemento que agora percebo mais claramente é que a distância entre teoria e prática pode estar presente mesmo quando estamos defendendo o contrário. Em um trecho do relatório em que cito Paulo Freire e sua defesa por ouvir os excluídos, a noção de “aplicar o projeto” foi certamente um desencontro entre teoria e prática, pois essa noção está mais vinculada ao silenciamento do que à escuta do outro.

Ao contrário do desencontro havido no texto do meu trabalho final, de fato buscamos ouvir os estudantes, considerando primordial conhecermos um pouco de sua realidade e de sua relação com os processos de migração, seja por eles mesmos ou por seus parentes. As metodologias utilizadas visavam dessa maneira conversar e instigar os estudantes a trazerem os conhecimentos que tinham e a problematizá-los, criticamente.

“Na etapa 2, realizamos o primeiro dia de aplicação das atividades. A aula se iniciou às 07:50 da manhã e levamos todos

⁵⁷ Trecho do trabalho final “Processos Migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia um olhar na troca de conhecimentos” (pág. 8), de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, na disciplina de Prointer III, no ano de 2023.

os alunos presentes para a sala multimídia da escola. Esse primeiro dia foi um dia de contato com os alunos, de conhecer e conversar com eles sobre a sua realidade, indagando com base nas respostas do formulário, questões relativas à moradia, se era ou na cidade, se tinham parentes que vieram para a cidade em busca de novas oportunidades. [...] Partindo para utilização dos materiais didáticos apresentamos parte do documentário “Uberlândia: Cidade Menina” que está disponível no Museu Virtual de Uberlândia, produzido na década de 1940, e este, também realocado no Youtube pela página ‘Portal da Close’, no ano de 2014. [...] Colocamos também outro vídeo chamado “Um é pouco, dois é bom... e o Uberlândia Integrada 3 é demais” que está disponível no canal da Prefeitura de Uberlândia no youtube, produzido em 2022. [...] Utilizou-se também recursos de imagens que transitavam nas mãos dos alunos para observação. Introduzimos ao vocabulário dos alunos os conceitos de “propaganda da cidade”, “ideal progressista” e de “processos migratórios”.⁵⁸

Essa segunda etapa se constituiu como o primeiro contato direto com os alunos, na qual estávamos assumindo a função docente. Para mim, o primeiro contato que tive como docente com estudantes. É um momento de nervosismo, de tensão, mesmo que o projeto já estivesse teoricamente pensado e roteirizado e que eu já tenha refletido sobre metodologias de ensino de história. É a prática, alicerçada na teoria, mas que não tem sentido em si mesma se não for refletida posteriormente.

É o momento de experimentação, onde colocamos os aprendizados da formação docente na sala de aula, enquanto também nos formamos, no sentido da adaptação das metodologias à realidade do ensino e dos alunos. Por isso, iniciar a aula falando das respostas que eles deram ao formulário eletrônico foi algo interessante, pois leva em consideração o que os alunos têm a dizer e contribuir para o processo do ensino e aprendizagem. Da mesma forma que foi um momento de estranhamento para nós, também foi para os estudantes. Lembro-me de que antes de iniciar os estudantes estavam apreensivos e ficavam comentando “quem é esse povo?”, mas depois que começamos a falar sobre o que eles nos tinham contado o “gelo” inicial foi quebrado.

Considero que esse desconforto inicial foi importante para que eu pudesse pensar na necessidade de criar ambientes e elementos de interação entre professores e estudantes, nos quais possamos nos apresentar também como

⁵⁸ Ibidem, p. 10-11.

peessoas que somos, não apenas uma relação mediada pelo objetivo de transmissão de conhecimento. Esse encontro era sinal de que precisamos dialogar com verdadeiro interesse pelo outro, considerando que o conhecimento produzido naquele ambiente tem muita relevância social, pois está articulado à sua vida cotidiana.

Ademais, na realização do projeto pensamos que era necessário para além de somente falar verbalmente ou trabalhar conceitos era importante também contribuirmos no processo de elaboração de materiais que facilitassem a reflexão dos estudantes. Para isso elaboramos um material didático em forma de ficha pedagógica para que os estudantes tivessem um subsídio com o que poderiam refletir depois sobre a aula.

“A Terceira etapa foi realizada com objetivo de introduzir os alunos no conceito de Urbanização e refletir sobre como a urbanização da cidade influencia a realidade em que eles vivem. [...] Foram selecionados mapas e duas imagens da cidade de Uberlândia para trabalhar os processos de urbanização da cidade, utilizou-se às imagens de forma como Galzerani propõe em seu texto, como lampejos onde os alunos veem a realidade e não são alheios a elas, e sim críticos, estimulando-os com indagações: “você acham que todos na cidade têm acesso a água e esgoto?”, “e esses que estão no assentamento?”, “porque essa região é tem casa mais caras que as demais?”. Buscamos introduzir informações sobre a formação dos espaços da cidade, fazendo o exercício de localizar com eles no mapa o seu bairro. No segundo momento da aula aplicou-se a atividade didática desenvolvida pelo grupo e intitulada “Minha Vizinhança” com objetivo de oferecer aos alunos, através de uma atividade lúdica, a oportunidade de compreender questões relativas à urbanização e suas repercussões nas mediações de sua vizinhança. Os alunos se reunirão em grupos de quatro ou cinco, de acordo com as imediações de suas vizinhanças, formando assim “representantes” de diferentes bairros ou áreas da cidade de Uberlândia. Um a um, os grupos tiveram sua vez em frente ao quadro em formato de casa que foi confeccionado, e fixavam os lugares em formato de imagens, que, de acordo com os alunos, existem em suas vizinhanças. Nas imagens fixadas havia departamentos bancários, Hospital, shopping e supermercados. Os alunos trouxeram informações instigantes sobre sua realidade como a demora nos atendimentos em postos de saúde locais, os altos preços das mercadorias em comércios do bairro, o alto índice de violência e falta de lazer.”⁵⁹

⁵⁹ Trecho do trabalho final “Processos Migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia um olhar na troca de conhecimentos” (pág. 10-11) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Prointer III, no ano de 2023.

Nessa terceira etapa do projeto, bem como nas demais, utilizamos muitos recursos para melhor desenvolvermos junto aos estudantes a reflexão sobre processos migratórios em Uberlândia. Ao trabalharmos com esses materiais diversos percebi o quanto é necessário o estudante da licenciatura refletir criticamente sobre os materiais didáticos, tanto disponíveis nas escolas quanto elaborados pelos professores de modo autoral. Os materiais didáticos disponíveis nas escolas são limitados, quase sempre restritos a livros didáticos e materiais técnicos ou tecnológicos, como lousa e projetores. Até mesmo mapas físicos são difíceis de encontrar nas escolas. Assim, fica a cargo do professor a produção autoral de materiais didáticos diversos, uma tarefa que demanda muito tempo e pode ser inviável em algumas cargas horárias de trabalho docente e também inviáveis financeiramente.

A experiência de elaborar os materiais didáticos, como um roteiro de análise de um documentário ou uma fotografia, por exemplo, ou simplesmente a construção de um questionário orientador de estudos e reflexões, foi desafiador e importante para termos a dimensão da complexidade de ser entendido pelo outro, de não atropelar suas etapas de aprendizado e de instigá-los a se envolver com o assunto estudado.

Também foi importante a investigação de metodologias e procedimentos didáticos, para melhor mediar a produção de conhecimentos e ajudar os estudantes na articulação de saberes que trazem e outros saberes ou informações com os quais estão entrando em contato. Buscamos diversificar os procedimentos didáticos para mantê-los envolvidos e também para desenvolver diferentes habilidades. Ademais, a realização desse projeto instigou-nos enquanto licenciandos do curso de história a produzir materiais didáticos e escolher com cuidado as metodologias ou procedimentos para nossas aulas, como o caso da atividade lúdica descrita na terceira etapa do projeto, bem como a ficha pedagógica da segunda etapa. Esses materiais foram essenciais para o projeto, contribuindo certamente para a nossa formação como licenciados, indo ao encontro do objetivo geral da componente curricular de PROINTER III.

Ademais:

“Na quarta e última etapa o objetivo era realizar uma discussão sobre o que é a periferização e como ele é visto na cidade. Recorremos mais uma vez ao visual para fomentar o interesse dos estudantes e para que através da análise pudessem identificar situações do seu dia a dia ou de um familiar. Surpresa ou não, os alunos se mostraram interessados em ver as imagens que retratavam locais de ocupações, assentamentos e bairros afastados da cidade. Perguntados se achavam que moravam em um local menos privilegiado da cidade, os alunos mostraram o que viam e convivem com locais de ocupações, como é o caso do Maná, assentamento próximo ao bairro Morumbi. Para finalizar a aplicação do projeto, foi pedido aos estudantes que realizassem a confecção de um material, uma atividade com o nome “Se essa Cidade fosse minha”, podendo ser um desenho, um poema, um texto, ou seja, algo que eles quisessem, através de uma pergunta motivadora: “Como seria uma Uberlândia melhor?”. Foram variadas produções que eles fizeram, de imagens, cartas, poemas que retratavam os anseios daqueles jovens inseridos em uma realidade periférica. Algo significativo e tocante para mim, enquanto um estudante de graduação advindo da periferia.”⁶⁰

Na etapa final do projeto, trouxemos mais uma vez os recursos de imagens projetadas, tendo em vista o impacto que essas imagens causam nos estudantes e o interesse que neles despertava. Contudo, queríamos que ao final do projeto fossem os estudantes os autores de sua própria história, escrevendo-a e adotando uma postura crítica sobre a realidade em que estavam inseridos. Por isso, escolhemos fechar esse itinerário de formação com a produção de um mural confeccionado a partir das produções dos estudantes que participaram do projeto. Os estudantes produziram desenhos e textos a partir de um movimento de criticidade sobre o meio social e sobre a potencialidade da população migrante e periférica, a atividade foi chamada de “Se essa Cidade Fosse Minha” e indagava os estudantes como conceberiam uma cidade (Uberlândia) melhor, após a participação no projeto.

Todos os estudantes conseguiram produzir algum material ao final da atividade. Foram produzidos poemas, cartas e desenhos que retratavam como os alunos percebiam e/ou desejavam a cidade de Uberlândia, após reflexões dentro do projeto que desenvolvemos.

⁶⁰Trecho do trabalho final “Processos Migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia um olhar na troca de conhecimentos” (pág. 12) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Prointer III, no ano de 2023.

Uma das produções foi a “Carta para a Prefeitura”, escrita por um estudante, e que gerou um certo medo entre nós (os licenciados) no sentido de colocá-la no mural, pois era uma produção que fazia uma nítida crítica ao governo municipal. Sendo a Escola Municipal Hilda Leão Carneiro administrada por um modelo cívico militar⁶¹, nós sentimos esse desconforto. Contudo, conversando com o Ciro, professor parceiro, ele nós incentivou a colocar a produção dentro do mural indicando que a produção era resultado do trabalho e da própria autonomia dos estudantes.

A seguir, apresento a transcrição do material produzido pelo estudante e a reprodução do próprio material.

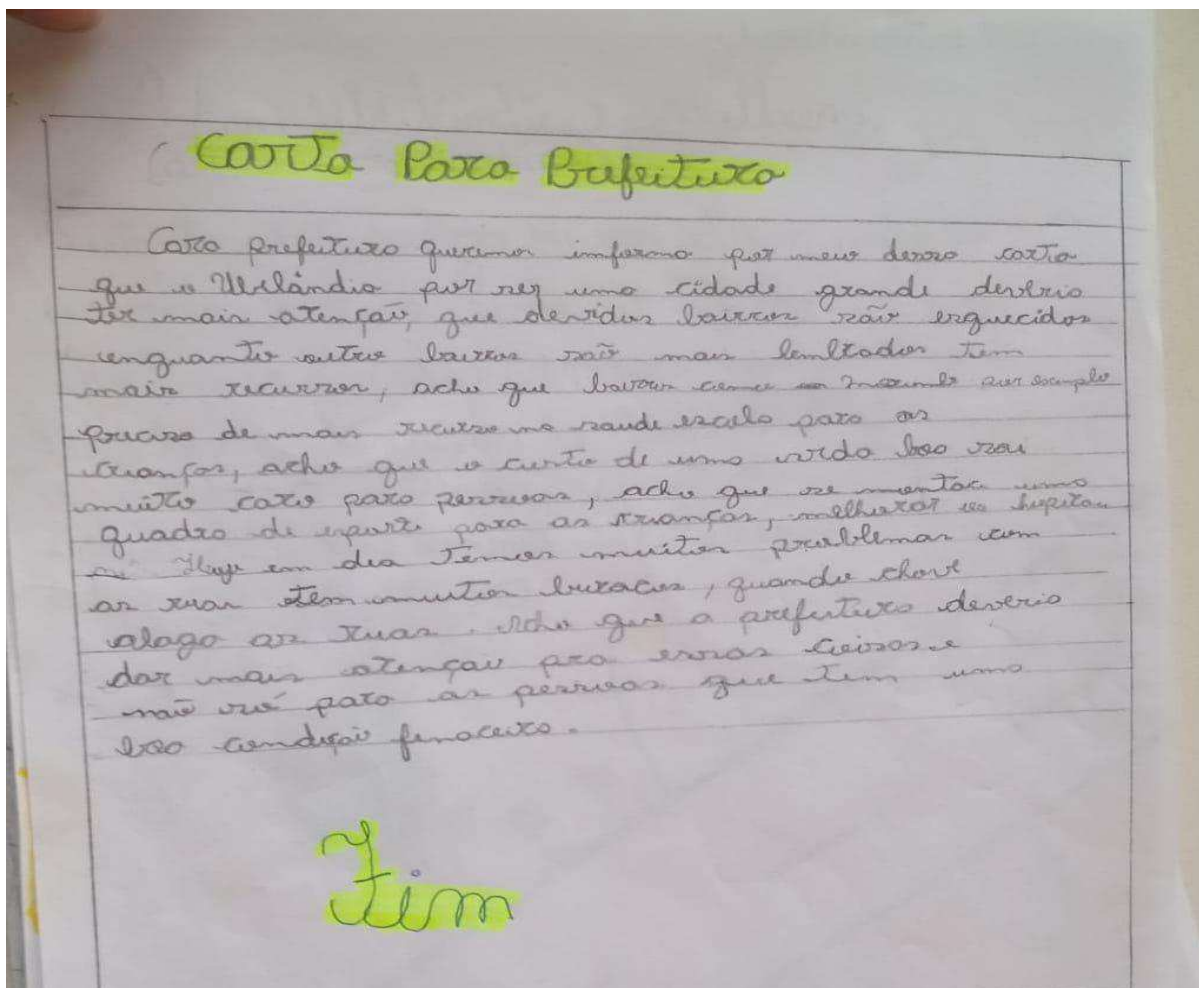
“Carta para Prefeitura

Cara prefeitura queremos informar por meio dessa carta que Uberlândia por ser uma cidade grande deveria ter mais atenção, que devidos bairros são esquecidos enquanto outro são mais lembrados tem mais recursos, acho que bairro como o Morumbi por ser exemplo precisa de mais recursos na saúde escola para crianças, acho que o custo de uma vida boa sai muito caro para pessoas, acho que se montar uma quadra de esporte para as crianças, melhorar os hospital né. Hoje em dia temos muitos problemas com as ruas tem muito buracos, quando chove alaga as ruas e acho que a prefeitura deveria dar mais atenção para essas coisas e não só para as pessoas que tem boa condição financeira.”⁶²

Figura 2: Produção realizada por estudante da educação básica no âmbito do projeto Processos Migratórios em Uberlândia. Trabalho final de PROINTER III. Uberlândia, 2023

⁶¹ O temor aqui presente era representado pela crítica ao governo municipal, que é o mantenedor do modelo cívico militar na escola Municipal Hilda Leão Carneiro.

⁶² “Carta para a Prefeitura”. Uberlândia, 2023. Produção autoral de um dos estudantes do 9º A, em contexto de realização do projeto Processos Migratórios em Uberlândia. Trabalho final de PROINTER III.



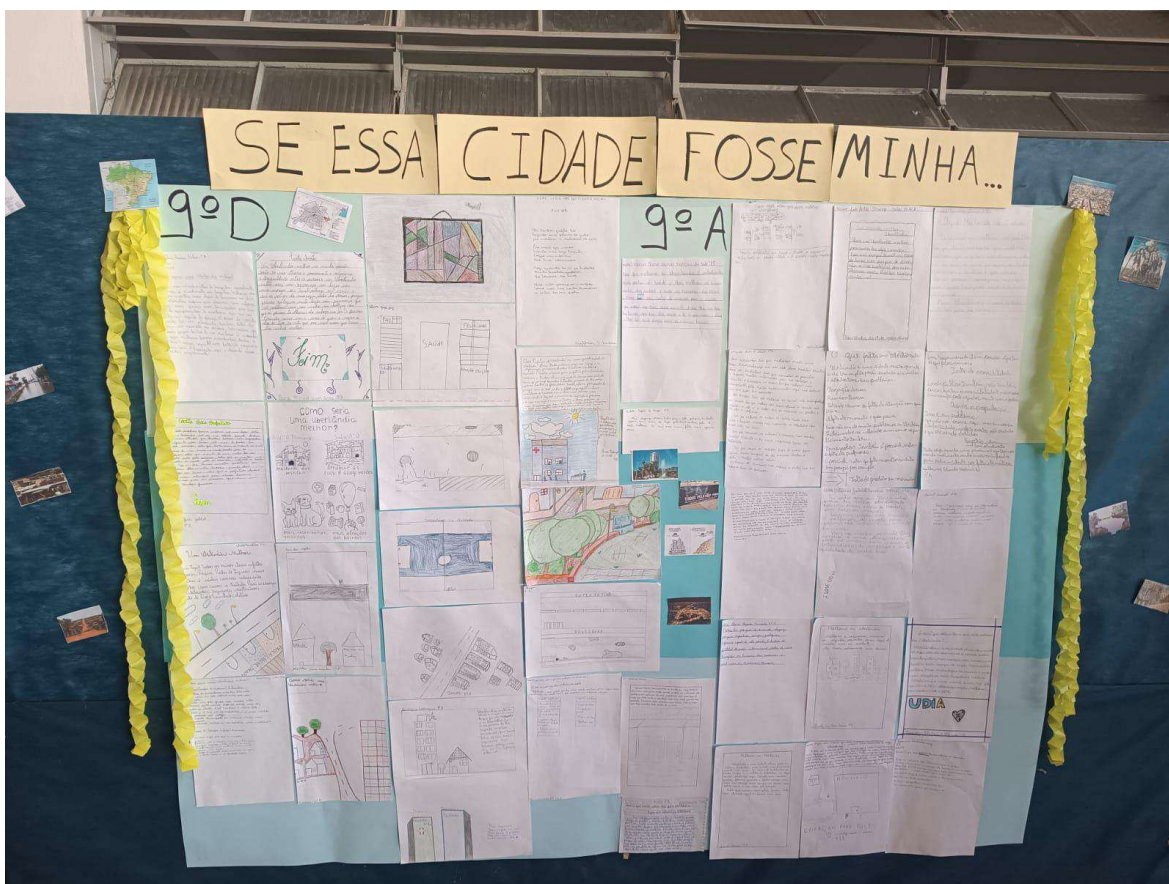
Fonte: Carlos Henrique de Freitas Lisboa. Acervo particular.

A carta do estudante traz uma conotação crítica à administração do município. Além disso, ela expressa que o estudante reconhece a Prefeitura como um lugar responsável por administrar a cidade e cuidar dela e das pessoas que a habitam, pois é a ela que ele se dirige para reivindicar uma cidade melhor. interessante perceber que após a participação no projeto, instigado pelas atividades em sala e pelos recursos utilizados, o estudante da educação básica conseguiu realizar uma crítica ao órgão administrador da cidade, realizando um exercício de se enxergar como cidadão que atua e tem ciência sobre os problemas que se colocam e reconhece que os órgãos públicos são responsáveis por evitar as mazelas sociais, dessa forma, ele cobra do órgão executivo posturas que viabilizem melhores condições de vida para a população citadina onde vive.

Essa produção foi anexada ao Mural, que desenvolvemos após as realizações das etapas do projeto, e que reuniu as produções das duas turmas

que participaram das atividades durante todo o percurso, as turmas 9º ano A e 9ºD.

Figura 3: Mural produzido pelos estudantes da Licenciatura em História (UFU) com as produções dos estudantes da educação básica, confeccionadas no projeto “Processos migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia”, 2023.



Fonte: Carlos Henrique de Freitas Lisboa. Acervo particular.

A ideia do mural partiu justamente da preocupação do nosso grupo de que o projeto pudesse não ser apenas “mais um” dentro da escola, mas que pudesse comunicar-se com os estudantes, professores, técnicos, servidores da cozinha e com os próprios militares que lá estavam, no sentido de mostrar o diálogo entre a universidade e a escola de educação básica, apesar das dificuldades já mencionadas e que se apresentaram no decorrer do projeto, bem como de apresentar os resultados do projeto. O projeto propiciou a mediação da crítica dos estudantes, estimulada por diferentes metodologias e procedimentos sobre os quais estudamos na universidade e também aprendemos na relação com os sujeitos da educação básica, especialmente o professor parceiro.

É importante salientar que, nesses projetos que construímos, o movimento de instigar os estudantes a produzirem a partir da sala de aula é um movimento essencial, especialmente no caso da história e da formação enquanto professor pesquisador, pois ajuda no processo de criação de leitura crítica do estudante sobre o mundo, bem como possibilita aos docentes (em formação inicial, como nós, ou em formação continuada, como o professor parceiro) elementos ou fontes para avaliar a sua própria ação. As produções dos estudantes são uma fonte de pesquisa fundamental para o professor(a)pesquisador(a) da própria prática, pois assim ele pode analisá-la tensionando suas palavras (do planejamento, das anotações ou percepção do trabalho realizado) à do outro (as produções dos estudantes). Não se trata, nessa perspectiva, de um trabalho avaliativo do que foi aprendido ou não pelos estudantes, mas de uma fonte necessária para a avaliação do próprio trabalho docente e da construção coletiva de saberes em sala de aula. Ademais, leva a um desvio em relação às práticas de ensino tradicionais, nas quais os estudantes são depositários do conhecimento que somente o professor detém, no sentido de vê-los como capazes de produzirem criticamente.

Passaremos agora a analisar a componente curricular de Estágio Supervisionado, que foi desenvolvida no 7º período de minha graduação em História.

2.3 - Atividades formativas em Estágio Supervisionado III

A componente curricular de Estágio Supervisionado III está alocada na segunda metade do curso de licenciatura em História do INHIS-UFU, sendo uma disciplina que tem como co-requisito que o aluno já tenha cursado os Estágios Supervisionados I e II, que são estágios de observação do ambiente escolar, sem a necessidade de regência de aulas. No âmbito do Estágio supervisionado III o estudante da licenciatura se prepara para o exercício da regência em sala de aula, por isso é um momento de estudos e debates sobre metodologias que propiciem autonomia ao futuro professor, como observamos no Plano de ensino da componente:

“O estágio supervisionado é um componente curricular central na formação de professores. Ele proporciona a investigação e o contato sistemático de estudantes de licenciatura com a escola e seus agentes em condições cotidianas de trabalho, potencializando a compreensão de diferentes forças, experiências e saberes que confluem para a produção do conhecimento histórico educacional. Os estudantes são orientados a refletir sobre perspectivas teórico-metodológicas que colaboram para a contínua (re)elaboração de posturas profissionais autônomas, socialmente engajadas, atentas à dimensão ético-responsiva de sua profissão e à especificidade do conhecimento histórico no ambiente escolar. Neste curso de Estágio Supervisionado III, propõem-se dois movimentos: 1) uma investigação teórico-metodológica sobre a interface entre museus e ensino de história, considerando a importância de diferentes ambiências de produção de sentidos e sensibilidades sobre o vivido na articulação espaço-temporal; 2) articulação entre teoria e prática na preparação e acompanhamento das atividades de regência na educação básica.”⁶³

Verifica-se através do plano de ensino elaborado pela professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, que ministrou a disciplina, que aquele Estágio Supervisionado III seria uma oportunidade de também refletir sobre a interação entre escola e outros ambientes de produção de conhecimento, como os museus, além de ser um momento no qual o estudante tem contato com a escola, que é campo de trabalho do professor de História. Ademais, tinha o objetivo de reforçar nas sensibilidades do docente em formação inicial a postura de investigação da própria prática; e de fomentar a compreensão sobre a produção de conhecimento

⁶³CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Plano de Curso Estágio Supervisionado III (INHIS31705). INHIS/UFU. Uberlândia-MG 2024.1 (ano civil 2024), p. 1-2.

histórico educacional, levando-o a conhecer teorias e métodos relativos ao campo do ensino de história na educação básica.

Nesse sentido, a disciplina propunha o planejamento de aulas pelos licenciandos, sendo a regência dessas aulas em escolas públicas de Uberlândia. Ademais, propunha a relação convergente da teoria e prática em sala de aula, sendo de suma importância o contato do licenciando com a prática docente e a reflexão sobre a mesma. A proposta do Estágio mobilizava a articulação dos conhecimentos históricos e educacionais com a formação docente, estimulando a reflexão sobre a prática e a especificidade docente em História.

“I. Planejar e desenvolver regência para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, em escolas da Educação Básica na rede pública de ensino.

II. Compreender a experiência didática como parte do processo de construção do pensamento e do conhecimento histórico.

III. Articular conhecimento historiográfico, legislação, conceitos, projetos e currículos para a Educação Básica no Brasil.

IV. Vivenciar as relações entre a prática docente, os problemas conceituais da História, as noções de tempo histórico e de espaço, posicionamentos didáticos e historiográficos, políticas públicas, currículos e avaliação.

V. Elaborar relatório circunstanciado, com descrição e análise da experiência de estágio.”⁶⁴

Para atingir esses objetivos, os tempos do curso foram divididos em blocos temáticos, que correspondiam à seguinte organização programática:

“I-Demandas contemporâneas do/para o Ensino de História e formação docente em História: interface com os museus frente a desafios de uma sociedade que se pretende democrática.

II- Planejamento e autonomia docente na produção de conhecimentos histórico educacionais.

III- Prática docente em História no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental: regência em perspectiva dialógica.

IV- Professor-pesquisador de História e práticas educativas no viés da pesquisa narrativa.

V- Estudos de campo – visitas a museus de Uberlândia-MG e São Paulo-SP.”⁶⁵

⁶⁴ Ibidem, p. 2

⁶⁵ Ibidem, p. 2

A disciplina foi integralizada entre os meses de agosto a novembro de 2024, correspondente ao semestre acadêmico 2024.1⁶⁶ e ao meu 7º período da graduação. O planejamento foi elaborado para 15 semanas de atividades, divididas em uma carga horária de 60 horas teóricas (com aulas na universidade) e de 45 horas práticas (que compreendiam atividades realizadas na escola campo ou sobre a mesma, tais como estudos de documentos normativos e planejamentos de atividades). A primeira foi dedicada a ajustes ao plano de ensino, duas à entrega de avaliação e vistas de notas, uma para ajustes do Termos de Compromisso de Estágio. Nas demais 11 semanas foram realizadas atividades de oficina para elaboração de planos de aula e para elaboração de instrumentos de avaliação e incorporação de novas tecnologias ao Ensino de História, seminários de socialização dos planos de aulas elaborados pelos licenciandos, com realização de ajustes coletivos que contaram com interação entre todos os estudantes da turma, e da partilha de experiências sobre a escola. Parte dos estudantes participou de um estudo de campo em São Paulo, visitando museus e memoriais, enquanto outra parte realizou visitas a instituições museológicas no município de Uberlândia.

Somava-se às demandas daquele Estágio Supervisionado III a participação da turma na primeira edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que incorporava a Avaliação da Prática, sendo a mesma realizada a partir de atividades de regência nos estágios e sendo os professores supervisores de estágio os responsáveis pela nossa avaliação. Assim, nossa turma foi pioneira na participação nessa avaliação, havendo grande concentração de esforços na elaboração de planejamentos de aula na regências. Por isso a discussão sobre a interface entre escola e museus teve que ser encolhida na programação do curso.

Foi uma experiência um tanto quanto desafiadora, tanto por parte dos estudantes da licenciatura, quanto dos professores dos cursos de graduação que tiveram que lidar pela primeira vez com esse procedimento imposto e que, em certos aspectos, era muito burocrático. Além disso, por ser a primeira edição, houve vários problemas de organização pelo Instituto Nacional de Estudos e

⁶⁶ O calendário acadêmico da UFU foi fortemente impactado pela Pandemia da Covid19. O Semestre acadêmico 2024.1 foi desenvolvido no segundo semestre do ano civil 2024.

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com falhas do sistema online da plataforma de inscrição e inserção de dados dos licenciandos; e atraso de informação para a realização da avaliação. Além disso, essa atividade desconsiderou a realidade de muitas escolas públicas ao privilegiar o uso de novas tecnologias no ensino como uma dos elementos avaliados no planejamento. Negligenciava-se que muitas escolas no Brasil não têm acesso sequer à internet para realização de pequenas atividades, obrigando o estagiário a utilizar muitas vezes os seus recursos pessoais ou cedidos por outros. Ademais, há uma imposição curricular, na medida que exigia que os planejamentos estivessem alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com essa conjuntura, a elaboração dos planos de aula se tornou um pouco pesada, no sentido avaliativo, bem como as regências, pela tensão gerada por esse procedimento do ENADE.

Ao buscar a escola campo, resolvi entrar em contato com o professor Ciro Macedo de Souza, da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, para a realização do estágio na escola, sendo ele o professor supervisor. Ele me atendeu de bom grado e disse que eu poderia fazer o estágio na escola. Contudo, o procedimento para assinatura do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) dentro das instituições de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia era um pouco diferente dos que eu tive contato nos estágios I e II, e que foram realizados na rede estadual de ensino. Foi necessário ir ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia, para verificar a possibilidade de realizar o estágio na escola e conseguir o termo de estágio, um documento impresso, que deveria ser levado até a escola, preenchido manualmente por todas as partes envolvidas e, depois, digitalizado e enviado para o setor de estágios da UFU . Chegando na Escola, fui informado pela Diretora que ela não poderia assinar meu termo, pois só assinaria após a Universidade assinar, sendo isso uma exigência para que ela pudesse proceder com a assinatura. Na universidade, tive que ir ao departamento de estágios para conseguir o número da apólice de seguro que resguardava o estágio, porém o setor de estágio não queria assinar o termo de compromisso antes de a escola assinar. Foi com muita dificuldade que consegui

que o setor de estágio assinasse o TCE, para que eu pudesse levar até a escola e a diretora da instituição pudesse assinar e eu iniciar o estágio com toda documentação preenchida.

O transtorno gerado nessa burocracia evidencia o quanto a universidade e a escola ainda carecem ajustar o diálogo para uma efetiva parceria na formação de professores, algo essencial para a efetivação da prática como componente curricular e da superação do modelo 3+1, conforme preconizado e instituído pela resoluções de formação docente citadas ao longo deste trabalho. Destaco ainda que todo o processo de estágio foi sem remuneração ou ajuda de custos sequer para os deslocamentos. Uma das possibilidades de se pensar no futuro para os cursos de licenciaturas é o estágio obrigatório sendo remunerado, ajudando o estudante a se dedicar e ter apoio financeiro nesse importante componente de sua formação.

Meu Estágio Supervisionado III iniciou-se no dia 04/09/2024 e teve término no dia 30/10/2024, sendo minha ida à escola em dois dias da semana, na segunda- feira e na quarta-feira. Na segunda eu participava de dois horários de aula, cada um com 50 minutos e na quarta-feira eu participava de um horário de aula com 50 minutos, totalizando 22 aulas de 50 minutos, incluindo as regências dos dias 21 e 23 de outubro de 2024.

Para o estágio de regência eu pude trazer as experiências que adquiri desde a realização dos PROINTER, na primeira metade do curso e de minha caminhada dentro da universidade, constituindo-se como oportunidade de mobilizar meus conhecimentos e de trabalhar para a mediação de produção de conhecimentos pelos estudantes. Eu já havia compreendido, ao longo do curso, que os estudantes trazem consigo saberes e conhecimentos que precisam ser incorporados em outras produções na sala aula, isto é, eu já havia compreendido que o conhecimento não é depositado pelo professor na cabeça do estudante.

No Estágio Supervisionado III pude dedicar mais tempo à realização de atividades, permanecendo durante dois meses na escola, realizando observação e também a regência da sala de aula, atividade própria dessa etapa formativa. Contudo, eu percebi de imediato uma grande diferença em relação ao

PROINTER, pois a possibilidade de escolha temática e do formato da atividade didático-pedagógica era mais limitada. Ao invés de poder elaborar um projeto articulado aos meus interesses de pesquisa, tive que me atentar muito mais ao currículo da escola. Se, por um lado, isso já era uma exigência da Avaliação Prática do ENADE, por outro, naquele momento eu pude vivenciar de perto a pressão vivida nas escolas para corresponder às prerrogativas das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que muitas vezes elege temáticas curriculares que não dialogam com os estudantes e as demandas do *locus* social onde vivem esses estudantes.

No estágio eu consegui compreender melhor a função do professor supervisor, que desempenha um papel importante na formação do licenciando, através da troca de conhecimentos e de diálogo, e que foi potencializado, na medida que pudemos ter um tempo maior para conversa durante o estágio, e da minha mudança de compreensão que me possibilitou ver o professor parceiro como um potencializador de conhecimentos para formação docente. Assim sendo, no relatório enfatizo a importância dessa parceria para formação do licenciando:

“[...] é importante salientar que a realização do estágio supervisionado só é possível graças a cooperação do professor parceiro (supervisor), de certa maneira “adota” e integra ao espaço da sala de aula, que é para ele um espaço do desenvolvimento do seu trabalho e importante, o estudante/estagiário.”⁶⁷

A turma onde realizei a experiência de estágio foi do 9º ano do Ensino Fundamental, turma A, que ficava alocada na sala 5 da escola. Inicialmente dentro do estágio, foi proposto pela docente da disciplina que fosse realizada uma observação das aulas do professor supervisor, buscando se familiarizar com a rotina dos estudantes e do professor. Assim sendo, os primeiros momentos do estágio foram permeados com a observação.

⁶⁷ Trecho do relatório “RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA” (pág. 3) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Estágio Supervisionado III, no ano de 2024.

Quando se chega na sala de aula para observar, é necessário que o estudante da licenciatura se atente a todos os detalhes, procure conhecer a turma, as metodologias privilegiadas pelo professor para suas aulas, além de aspectos diversos da rotina da sala de aula, tentando compreender e se situar no ritmo da turma :

“Quando cheguei, logo percebi que o principal trabalho dos alunos se baseava através do livro didático. O professor o utilizava sempre e como cronograma de aplicação curricular e seguia os capítulos e unidades sequencialmente. [...] O professor tentava também instigar os alunos a pensar trazendo outros assuntos, indicando filmes ou séries para que eles vissem e pudessem relacionar com os temas estudados. Nas aulas de quarta-feira, o professor realizava outra metodologia, usava-a normalmente para verificação dos cadernos, dando o chamado “visto”, conferindo então se os alunos tinham corrigido ou feito as atividades passadas por ele, e aproveitava para conversar com os estudantes para conhecê-los melhor.”⁶⁸

No processo pude perceber tanto a importância quanto a limitação do livro didático enquanto recurso primordial da sala de aula, como já atestado pelos estudiosos. A postura do professor de correlacionar as informações do livro com filmes e séries instigava um processo de aproximação dos estudantes com o conteúdo trabalhado, indo ao encontro de um ensino de história que não é apenas transmissivo, mas que busca despertar no discente a curiosidade e criatividade. Nesses momentos de observação, o diálogo entre o licenciando e professor supervisor é fundamental, no sentido de propiciar novas atitudes que, sozinho, o licenciado talvez não pudesse decodificar. Também é importante o diálogo com os estudantes, tentando entender o que achavam da disciplina e como se relacionavam com ela. Ademais, procurei também entender um pouco da vida dos estudantes, perguntado sobre o que eles faziam após a escola. Nesse processo, compreendemos que os estudantes são sujeitos singulares e suas opiniões e informações podem ajudar no processo de aprimoramento do docente.

Ademais, esse processo de aproximação foi muito importante para o desenvolvimento das demais atividades dessa componente curricular, pois o procedimento de conversa com os estudantes é um momento em que os alunos

⁶⁸ *Ibidem*, p. 5-6

se sentem escutados e valorizados. A escuta se constitui como um processo privilegiado de contato e de humanização.

Após esse período de observação das aulas e familiarização com a turma e com o professor parceiro, partiu-se para a elaboração da regência:

“A minha regência foi delimitada pela temática que o professor seguiria em seu cronograma de aulas, marcada para os dias 21/10/2024 e dia 23/10/2024, sendo o primeiro dia das 07:00 às 08:40 da manhã e no segundo dia das 08:40 às 09:30 da manhã.

A temática a ser trabalhada era a do capítulo 10 do livro didático: Movimentos de emancipação na África. Para isso, em primeiro lugar quis saber mais sobre os alunos, sua relação com a história e o que eles sabiam sobre África, preparando um questionário para que eles respondessem. O questionário perguntava o nome, idade, gênero, cor e turma como dados básicos dos estudantes e depois, passava para um segundo tópico onde questionava questões relativas à relação dos alunos com as aulas e com a história: Você gosta das aulas de História? Qual tema você mais gostou de estudar na matéria de História durante esse ano ou em anos anteriores? Em qual ambiente você mais aprende sobre História? Finalmente o questionário perguntava sobre os conhecimentos dos alunos sobre a África: Quando você escuta a palavra ÁFRICA, qual a primeira coisa que vem a sua mente? Você já teve contato com algum elemento da cultura africana ou afro-brasileira (Música, dança, literatura e filmes)? Em qual espaço você teve esse contato (Museu, internet, na escola, na televisão ou em nenhum)? Você acha importante estudar sobre temas relacionados à África? Justifique agora a sua resposta anterior.”⁶⁹

Esse primeiro momento de atividade foi realizado em sala de aula com apoio dos tablets disponíveis na escola. Foi um momento importante para a elaboração dos planos de aula, uma atividade que se constituiu como um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática que seria abordada em sala, bem como de conhecer a autorreferencialidade dos estudantes a partir de quesitos como idade, gênero e cor.

Ademais, o formulário, se constituiu como mais um exercício importante de escutar e analisar, recalculando a rota (metodologia) de acordo com as respostas desses estudantes que têm muito a dizer e contribuir. Procurei, como no aprendizado que tive em PROINTER III, produzir um formulário eletrônico que não fosse exaustivo e com perguntas de fácil compreensão, possibilitando ouvir os

⁶⁹ Nos itens Anexo encontra-se o seguinte relatório de nome “RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA” (pág. 7) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Estágio Supervisionado III, no ano de 2024.

alunos e, a partir dessa escuta, moldar o planejamento das atividades. O material produzido pelo estudantes me ajudou no movimento de elencar temáticas mais importantes que deveriam constar na aula:

“A partir dos comentários dos alunos, do que achavam importante ou não, dos preconceitos e aproximações busquei constituir minha aula em dois momentos: no primeiro, onde trabalhei propriamente com o tema dos movimentos de emancipação, com o caso da África do sul com o Apartheid e a com a figura de Nelson Mandela e, no segundo momento uma atividade Jogo de fixação.⁷⁰

A partir da delimitação da temática da regência, da observação e entrosamento com a turma e professor supervisor, bem como da realização da atividade de diagnóstico, iniciei os estudos para elaboração do plano de aula e também a elaboração dos materiais didáticos, para depois desenvolver a atividade em sala. O tema da aula foi Movimento de Emancipação, com recorte sobre o Apartheid na África do Sul. Planejei uma aula com diferentes recursos didáticos, como o livro didático, mapa e canções. Correspondendo aos objetivos da componente curricular, produzi um material didático autoral, que foi uma atividade lúdica.

“A atividade Jogo de fixação foi feita por mim com intuito de ser um jogo que não houvesse ganhador ou perdedor, mas sim, uma construção colaborativa do conhecimento. Com palavras como: África, Negros, Apartheid, Nelson Mandela, Descolonização, palavras estás trabalhadas nas aulas, escritas e recortadas em papel, dobradas e postas dentro de uma caixa, fui pedindo para que um aluno retirasse, quando o aluno retirava um papel ele deveria ler a palavra escrita e indicar um colega para responder o que queria dizer aquela palavra. Foi muito interessante, os estudantes gostam bastante da atividade e participaram, quando não sabiam responder os colegas podiam os ajudar na resposta, sendo uma construção colaborativa dos conceitos trabalhados em sala de aula.”⁷¹

A elaboração da atividade jogo de fixação feita por mim, foi uma atividade pensada a partir das reflexões geradas na disciplina, quanto nas componentes práticas de ensino, onde a trabalhávamos com a elaboração de materiais

⁷⁰ *Ibidem*, p. 10

⁷¹ Nos itens Anexo encontra-se o seguinte relatório de nome “RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA” (pág. 10) de Carlos Henrique de Freitas Lisboa, da disciplina de Estágio Supervisionado III, no ano de 2024.

didáticos. Nesses estudos, era salientado que materiais didáticos produzidos em formato de jogos deveriam ser pensados não necessariamente com uma formatação onde haveria ganhadores e perdedores, mas como uma colaboração entre aquele que acerta e aquele que erra. Nesse sentido, essa atividade simples visava a interação dos estudantes e a valorização de sua capacidade cognitiva de formulação de ideias e conceitos, bem como a análise crítica propiciada pelo processo do ensino de história, constituindo uma finalização da sequência didática que organizasse uma produção coletiva acerca das aulas ministradas.

Durante as atividades da regência busquei utilizar os recursos disponíveis na escola, bem como ir atrás de outros materiais que pudessem ajudar os estudantes a compreenderem melhor a aula, como foi o mapa do continente africano que peguei emprestado do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH-UFU), bem como a confeccionar esses materiais, como foi o caso dos slides e da atividade Jogo de Fixação. Procurei escutar os estudantes, mesmo com o nervosismo e administração do tempo, algo que essa componente curricular possibilita, ajudando o licenciando a experimentar como é ser um professor de História. Além disso, percebi o quanto é difícil trabalhar temas sensíveis no ensino de história, sendo um desafio do professor lidar com os preconceitos, buscando maneiras que efetivem a reflexão crítica na de quebra desses preconceitos, é um momento em que se faz necessário pensar a prática para que está alicerçada com a teoria, possa ajudar nesses momentos de singularidades apresentados em sala de aula.

Dentro dos momentos da regências o trabalho com a música “Angolano Segue em Frente” se destacou pra mim como muito importante. A música é em Português angolano e também de um gênero musical desconhecido pelos estudantes. Nesse sentido, as aulas de história se tornaram uma oportunidade de quebra de paradigmas e preconceitos.

Ademais, além das aulas observadas e a regência, pude participar com o professor parceiro de reuniões junto ao supervisor de professores. Constitui-se como um momento importante, versando sobre as relações de trabalho que estão presentes na vida do professor, podendo eu adentrar nesse espaço.

Durante a reunião, uma coisa que me chamou atenção foi a crítica da supervisora sobre a metodologia utilizada pelo professor supervisor em suas provas, pois ele fazia questões que deveriam ser respondidas discursivamente. Nesse sentido, percebe-se que a autonomia do professor é questionada dentro do seu próprio ambiente de trabalho, mesmo o docente argumentado e trazendo embasamento para sua metodologia. Nesse sentido, a desvalorização do professor, também perpassa seu próprio ambiente de trabalho, onde sua metodologia (Devidamente pautada) enquanto professor não é respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição das Escolas Normais, durante o período Imperial no Brasil, se constituiu como o primeiro movimento que propunha uma formação aos que desejavam se tornar professores no Brasil. A teoria e prática eram vistas como totalmente separadas, sendo o conhecimento teórico necessário à profissão, contudo, era a prática que formaria o professor. Não havia preocupação com os processos metodológicos educacionais, ser professor era uma vocação.

Com o surgimento das universidades no Brasil, a partir da década de 1930, a formação de docentes sofreu mudanças significativas. Surgem os cursos de áreas. A preocupação com questões relacionadas aos conhecimentos metodológicos educacionais começam a aparecer. Institui-se o estágio curricular e consolida-se a utilização do método 3+1 que separa os conhecimentos educacionais (licenciatura) dos conhecimentos teóricos (bacharelado). A Lei 5.540/68, acirra ainda mais essa divisão obrigando que as disciplinas relativas à licenciatura sejam cursadas exclusivamente nos cursos de educação, não tendo diálogo entre as áreas da educação e do bacharelado. No caso da História, por exemplo, o estudo das disciplinas específicas se daria nas faculdades ou departamentos de História, enquanto a complementação pedagógica seria cursada nas faculdades/departamentos de educação, junto ao curso de Pedagogia. A partir de 1972, com as licenciaturas curtas, que visavam um conhecimento teórico e uma metodologia de ensino que passou a basear-se exclusivamente na transmissão de conhecimentos.

Com a redemocratização, movimentos que questionavam a formação de professores ganharam voz. Começa-se mais uma vez a reformular o currículo da formação através da lógica neoliberal. Publica-se a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dela surgem demais documentos como Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação e formação de docentes em História, que vai propor uma reformulação do currículo.

Com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece-se pela primeira vez a prática como componente curricular dos cursos de formação

de professores, sendo substituída em 2015 pela Resolução CNE/CP 02/2015 que reafirmava a prática como componente curricular obrigatória dos cursos de graduação. Tal resolução, levou ao processo de reformulação dos cursos de formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia, especificamente no curso de História em 2018, estabelecendo as componentes curriculares de PROINTER e Estágio Supervisionado como momentos singulares da formação docente, onde a articulação entre teoria e prática seria trabalhada, fomentando o desenvolvimento do licenciando como professor pesquisador, atento às questões teóricas e teorizando as questões práticas de ensino, bem como formando-se um profissional consciente de suas responsabilidades.

Buscou-se com as componentes práticas da formação de docentes inserir o licenciando dentro do ambiente escolar/educativo desde o início da graduação, tal atividade teve consequências para formação que foram benéficos no processo formativo de professores no Brasil. Destaca-se a articulação entre o campo teórico e o campo educacional, que oportunizado pela prática como componente curricular, buscou teorizar a prática mas também refletir sobre essa prática, pesquisando-a e problematizando-a, fazendo assim uma articulação teoria e prática na formação de professores.

Dessa maneira a prática como componente curricular nos cursos de licenciatura “[...] compreendida como espaço no qual a identidade docente é construída no futuro professor, através da articulação entre as dimensões teórica e prática e a aproximação do licenciando à prática profissional docente.”⁷². Além disso, essas questões potencializam a formação pensada para incutir no licenciando as características de um professor-pesquisador, e mais especificamente de um professor pesquisador da própria prática.

No curso de graduação em História, grau licenciatura, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS-UFU) o processo de

⁷² SCHMITZ, G. L.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de Caracterização da prática como componente curricular em cursos de licenciatura em ciências biológicas e em química do estado do Rio Grande do Sul. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 15, n. 34, set./dez. 2023, p.77.

formação, contemplado pelas componentes curriculares práticas preveem justamente essas questões citadas em seus objetivos específicos:

- “• **Realizar o contato efetivo com a escola pública** para observar e conhecer a concretude do espaço e das experiências escolares,
- Estudar, compreender, sistematizar as temáticas, no âmbito do conhecimento histórico, que constituem o currículo de História no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas.
- Conhecer, problematizar e **desenvolver metodologias e recursos didáticos para a prática docente em História na Educação Básica**, especialmente na tematização da história local e de demandas contemporâneas do Ensino de História.
- Articular teoria e prática e desenvolver o perfil crítico-reflexivo na formação do **professor pesquisador de História**.”⁷³

Sendo assim, dentro do curso História-UFU, grau licenciatura, o processo de constituição da prática como componente curricular, através das componentes de PROINTER articuladas com a componente de Estágio Supervisionado, concorreram para uma formação que contempla a articulação entre a prática e a teoria, realizando a movimentação de, através do contato com a escola de educação básica, organizar metodologias de ensino e materiais didáticos, incentivando o licenciando a entrar ele também no mundo da pesquisa, como professor-pesquisador, com vistas a pesquisar a própria prática docente.

Portanto as componentes práticas da formação de professores, aqui tratando singularmente do professor de História, são componentes que se mostraram essenciais ao processo formativo dos docentes da atualidade, visando a quebra da dicotomia entre teoria e prática, bem como o incentivo à produção docente sobre o campo da educação.

A pequena análise que trago sobre minhas experiências enquanto licenciando do curso de História-UFU nas componentes curriculares de PROINTER III e Estágio Supervisionado III, buscam contribuir para o entendimento de que componentes práticas de formação articuladas com o estágio supervisionado, são essenciais à formação do licenciando em História, que constituem momento singular da formação do futuro professor na medida

⁷³ CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Plano de Curso PROINTER III (INHIS31405). **INHIS/UFU**. Uberlândia-MG 2022.2 (ano civil 2023) p. 2. Grifos nossos.

que potencializam o contato com o ambiente educacional e com profissionais da educação básica, fomentam a autonomia docente, problematizam as questões relativas à separação entre teoria e prática e fortalecem no licenciando a postura de professor-pesquisador de sua própria prática.

Tentei mostrar ao longo dessa análise quanto essas atividades de articulação entre teoria e prática contribuíram para minha formação docente, me deixando mais preparado para o exercício da docência. As componentes curriculares de PROINTER, que correspondem a prática como componente curricular, e os estágios supervisionados, que completa o processo de formação que articula teoria e prática foram essenciais para que eu pudesse não só aprender sobre docência mas também aprendi a valorizá-la e reconhecer a complexidade da escola. Destaquei neste trabalho, que essas componentes também fortalecem o professor como Professor-Pesquisador da própria prática e sublinhei a importância do que produzimos para e na sala, reconhecendo que são fontes importantes para a pesquisa não apenas de aprimoramento da prática, mas, especialmente de nosso contexto de produção. Assim sendo, finalizado este trabalho com intuito de colaborar com a pesquisa sobre a formação docente, bem como, com os trabalhos de Professores-Pesquisadores da própria prática docente.

Fontes:

BRASIL. Resolução CNE/CP no. 02, de 01 de julho de 2015. 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 a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, n. 124, seção 1, p. 08-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

INSTITUTO DE HISTÓRIA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História, Grau Licenciatura. Universidade Federal de Uberlândia. INHIS-UFU, Uberlândia, 2018. Disponível em https://www.inhis.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_-_licenciatura_aprovado_congr_ad_0.pdf

LISBOA, Carlos Henrique de Freitas. Processos Migratórios: Urbanização e periferização em Uberlândia, Um olhar na troca de conhecimentos. Uberlândia, 2023, 21 p.

LISBOA, Carlos Henrique de Freitas Lisboa. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA. Uberlândia, 2024, 60 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **RESOLUÇÃO SEI Nº 32/2017, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional da Educação. Uberlândia, 2017 26, p. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, N. H. Pesquisando a própria prática : narrativa de uma professora de Matemática. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – **Universidade Federal de Ouro Preto**, Ouro Preto, 2013. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufop.br/items/c26635b4-8e71-4b2b-bc6f-3b8db75ad17a>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 21/2001, de 6 de novembro de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio A prática como componente curricular na formação de professores Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 36, núm. 2, maio-agosto, 2011, p. 203-217. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Diário Oficial da União, Seção 1e, p. 50-88, 9 de julho de 2001. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

BRESCIANI, Maria Stella Martins. Cidade, cidadania e imaginário. In: SOUZA, C.F.; PESAVENTO, S.J. (Orgs). *Imagens Urbanas. Os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997. Apud, HADLER, M. S. D. Cidade, memórias e sensibilidades. In: **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 81-94.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645793/13093>

CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun., 2015, p.114-130. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/421/253>

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil:: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 167–186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: 06/03/2026

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Plano de Curso PROINTER III (INHIS31405). INHIS/UFU. Uberlândia-MG 2022.2 (ano civil 2023) 7 p.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Plano de Curso Estágio Supervisionado III (INHIS31705). INHIS/UFU. Uberlândia-MG 2024.1 (ano civil 2024), 11 p.

Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. MEC, maio/1986, p. 13 e 33. In: CIAMPI, Helenice. A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.

Dickel, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016, p. 281-298. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009, p.1229- 1242. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/?format=pdf&lang=pt>

ESCOLA ESTADUAL HILDA LEÃO CARNEIRO. **Projeto Político Pedagógico. Uberlândia**, 2020.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016, p. 281-298. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. PROFESSOR-PESQUISADOR UTOPIA OU NECESSIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA?. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa de, Organizadora. DOCÊNCIA EM HISTÓRIA EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR. – Natal, RN : **EDUFRN**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/b4c09236-fc50-47ee-a5d3-b05022e8b33c>

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**. 2005.

GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

GOMES, Viviane Caetano Ferreira. A prática como componente curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos Cursos de Licenciatura em Geografia - UFU e UFTM. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Geografia) - **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2020. DOI

<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.603>.
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30184>

Disponível

em:

LEANDRO, E.; PASSOS, C. O(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência. **Dimensões Docentes**, Porto Alegre, v. 1, n.2, 2024, p. 26-49. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/dimensoesdocentes/article/view/141770/94062>

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 13, n. 25/6, 1993, p. 143-162 Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/download/1348495168_ARQUIVO_revista_v13_elza-nadai.pdf

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, 2013, p. 264-304. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98/79>

NUNES, Gabriela Amaral Ferreira. PIBID e formação de professores para educação das relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista: o subprojeto História e Geografia junto à Escola Estadual Américo Renê Giannetti, Uberlândia - MG (2022-2024). 2024. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41756>

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UNB: Análise da proposta curricular das atividades de Estágio Supervisionado. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015, p. 187-197. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/4431/2553>

SANTOS, Katyane Romualdo dos. Investigando a própria prática: utilizando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação através da resolução de problemas para a compreensão do significado do zero nas operações de números naturais. 2023. Dissertação (mestrado) - **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7ccc6b4e-ea2c-4fed-b513-4a6ca3852405>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>

SCATOLIN, Gabriel Fonseca. Componentes práticas na formação de professores de História do INHIS-UFU: PROINTER no contexto de reelaboração de sentido da

docência e do Ensino De História (2020-2023). 2024. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41991>

SCHMITZ, G. L.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de Caracterização da prática como componente curricular em cursos de licenciatura em ciências biológicas e em química do estado do Rio Grande do Sul. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 15, n. 34, set./dez. 2023, p.70-84. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/684/382>

SILVA, Andreia Pires da. Projeto integrado de prática educativa (PIPE) nas licenciaturas em ciências biológicas, física e química : desafios e possibilidades para a formação docente. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2008.

SIQUEIRA, Gabriela Fernandes de. O USO DA HISTÓRIA ORAL NAS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa de, Organizadora. DOCÊNCIA EM HISTÓRIA EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR. – Natal, RN : **EDUFRN**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/b4c09236-fc50-47ee-a5d3-b05022e8b33c>

SOUZA, Luciane Sena da Cunha; PINHO, Maria José de. AS RESOLUÇÕES N° 2/2015 E N° 2/2019 PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Revista UFG, Goiânia. 2024, v.24: e22.79615, p. 2-27. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/79615/42485>