



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO COMO LUGAR DE PESQUISA: CULTURA
ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE**

ALESSANDRO DA COSTA DADERIO

Foz do Iguaçu
2018



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO COMO LUGAR DE PESQUISA: CULTURA ESCOLAR
E FORMAÇÃO DOCENTE**

ALESSANDRO DA COSTA DADERIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de História Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Sanches

Foz do Iguaçu
2018

ALESSANDRO DA COSTA DADERIO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO COMO LUGAR DE PESQUISA: CULTURA ESCOLAR
E FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título História Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Sanches
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

DADERIO, Alessandro. Estágio obrigatório como lugar de pesquisa: cultura escolar e formação docente. 2018. 23 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de História Licenciatura– Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMO:

O disposto trabalho tem como principal objetivo de demonstrar a partir das experiências de estágio a importância da pesquisa da cultura escolar na formação docente, neste sentido o trabalho ressalta que investigar e sistematizar a cultura dos espaços e sujeitos na escola pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento das práticas docentes. Os referenciais teóricos deste trabalho são resultados de leituras e discussões realizadas para o entendimento das bases curriculares, cultura e formação docente nas disciplinas de estágio I, II e III do curso de história licenciatura como aluno e estagiário. A metodologia adotada se traduz em analisar e refletir sobre os relatos de experiências, com base nas vivências dos estágios realizados. O trabalho indica que o processo de reflexão sobre a realidade escolar e seus sujeitos contribui para uma resignificação da prática docente.

Palavras-chave: Estágio- cultura- formação docente.

DADERIO, Alessandro. Etapa obligatoria como lugar de investigación: cultura escolar y formación docente. 2018. 23 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de História Licenciatura– Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMEN:

El presente trabajo en construcción tiene como objetivo de demostrar a partir de las experiencias de pasantía la importancia de la investigación de la cultura escolar en la formación docente, en este sentido el trabajo resalta que investigar y sistematizar la cultura de los espacios e sujetos en la escuela puede contribuir para el planeamiento y desarrollo de las prácticas docentes. Los referenciales teóricos de este trabajo son resultados de lecturas e discusiones realizadas para el entendimiento de las bases curriculares, cultura e formación docente en las disciplinas de pasantía I, II y III del curso de historia profesorado como alumno e pasante. La metodología adoptada se traduce en analizar e reflexionar sobre los relatos de experiencias, con base en las vivencias de las pasantías realizadas. El trabajo todavía no presenta resultados consolidados, sin embargo indican que el proceso de reflexión sobre la realidad escolar y sus sujetos contribuyen para una resignificación de la práctica docente.

Palabras clave: Etapa-cultura- formación docente.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar como as experiências de estágio podem influenciar no processo de formação profissional docente, a partir de análises dos relatórios de estágios.

Este tema surgiu durante os momentos práticos da disciplina de estágio, foi me chamando atenção a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre os alunos e sobre suas realidades. Daí então partiu a busca por algumas respostas que somente foram esclarecidas com as leituras no decorrer dos estágios. Algumas dessas questões aqui estão retratadas, principalmente voltadas as práticas de ensino a partir da cultura escolar.

Neste sentido, este artigo buscou esclarecer a necessidade de um olhar para cultura escolar dentro da formação docente. De modo geral que na formação docente seja passado ao futuro docente tais conhecimentos sobre a cultura escolar e suas influências.

Para alcançar nosso objetivo, proposto acima, primeiro realizamos uma leitura flutuante de todos os relatórios produzidos durante os três semestres em seguida partimos para a leitura de autores que pesquisam e discutem teoricamente esta temática. A partir destas leituras foi possível estabelecer a conexão entre a prática obtida através dos estágios com as teorias. No campo das teorias, autores de grande renome na educação, formação docente e cultura escolar foram utilizados neste artigo.

Os estágios teóricos e práticos eram divididos em três momentos: O Estágio Obrigatório I ocorreu no quinto período da graduação, neste primeiro momento ocorreu um incentivo aos estagiários a aplicarem um instrumento de pesquisa com o objetivo de mapear o universo cultural e o pensamento histórico dos alunos. Desta forma além de orientações e estudos teóricos, realizava visitas aos espaços da escola, visitas essas com caráter apenas de conhecimento e sempre com um olhar investigativo sobre todo o funcionamento da escola, inclusive do dia a dia dos alunos, suas culturas e entre outros. (CAINELLI, RAMOS E CUNHA, 2016.)

No segundo momento o graduando obteve a oportunidade de realizar observações das aulas práticas, sempre com o aval do professor orientador. Esse segundo momento ficou marcado pela realização de uma aula oficina, após uma carga

horária de observação, foi possível captar temas bases para a execução desta aula oficina, a realização da mesma se deu em duplas.

Já o Estágio Obrigatório três foi composto de uma carga horária de 17 horas, exclusivas para preparar e lecionar aulas práticas. Este estágio também marca o laço que vem sendo construído ao logo da formação como professor, é composto de todo material teórico apresentado até o momento e demonstrou como utilizar este para uma exposição didática a alunos do ensino fundamental. Todo processo de formação foi de conhecimento teórico, leituras, discussões e demais momentos.

Para analisar os relatórios de estágio primeiramente foi realizada uma discussão sobre formação docente e a importância da cultura no processo de ensino a partir dos autores Freire, Barca, Forquin, Cainelli e entre outras leituras já bases no decorrer da graduação.

Em seguida foi apresentada uma discussão sobre a aprendizagem histórica. É necessário se atentar a construção empírica de ambos temas, que visam dar base a objetivos que serão abordados na parte da pesquisa empírica.

Dentro do campo dos saberes da educação, ao longo de anos vem se construindo metodologias, teorias, conhecimento cientificamente e entre outros. Porém uma prática distinta é momento de formação do futuro docente, quais práticas são essenciais, bases para uma formação que venha propiciar um ensino de qualidade.

Partindo de tais pontos este disposto artigo irá abordar sobre cultura na escola, cultura da escola, práticas docentes, proximidade das experiências dos alunos com o conteúdo programática, ambas discussões pautadas a partir de autores importantes na educação e ainda como as experiências obtidas no decorrer de três estágios teóricos e práticos. É importante aqui salientar que também será pontuado sobre a importância de se formar um professor pesquisador, que jamais deixe de estar em constante aprendizagem.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação docente, assim como as demais profissões, deve ser entendida como um processo contínuo e permanente. As escolas estão inseridas em seus contextos históricos e culturais, sendo assim todo conhecimento prévio do jovem pode ser aproveitado pelo professor em sua prática docente. Neste trabalho buscamos compreender primeiramente a importância da investigação e reflexão da realidade do

educando no processo de ensino aprendizagem, entendemos, porém que para realizar estes procedimentos o professor precisa estar em contato com teorias e práticas que defendem esta relação.

A pesar de toda discussão sobre este tema, durante minhas experiências nos estágios I, II e III não foi possível observar na maioria das aulas o aproveitamento destes conhecimentos prévios pelos professores. Percebo que são pontos que ainda precisam avançar na educação, porém seus usos na prática em sala de aula só visam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Neste tópico buscaremos explicitar a partir de autores da área da educação e ensino de história a importância da cultura do educando no processo de ensino aprendizagem. Assim como Barca retrata no trecho a seguir:

Hoje, mais do que nunca, a escola não pode ignorar que o meio familiar, a comunidade local e os diversos meios de comunicação marcam de forma indelével o conhecimento histórico dos jovens. Por isso o professor deverá partir da detecção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo, depois, contribuir para a sua modificação e maior elaboração (BARCA, 2000, apud HELENA, 2015, p. 159).

A cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. (FORQUIN, 1993apud SCHMIDT,2011)

Forquin, (1993), em seu livro Escola e Cultura afirma que a cultura pode ser considerada como “(...)o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo”. (FORQUIN, 1987, p. 11). Neste seguimento Forquin, 1993, retrata a cultura nos espaços escolares, tal conceito é “retratado pelo mesmo como uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular”, erudita ou de massas. A cultura dos alunos observada na escola é um reflexo da inserção dos mesmos, a cultura que os alunos estão inseridos em sua casa, em seu seio familiar.

Ao partir dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino, os conteúdos externos adquirem sentido, fazendo com que o aluno observe o uso ou aplicação na prática dos temas em algum determinado contexto de sua realidade. Partindo da observação cultural como pontuado por Forquin (1993), após conhecer a

realidade com que o aluno está inserido seus meios culturais locais e também familiares o professor é capaz de escolher abordagens teóricas e metodológicas, conteúdos ou pontos facilitadores destas culturas, para utilizar na discussão das aulas, assim como Freire propõe em suas literaturas.

Em algum momento da formação docente ter um espaço voltado para a observação do cotidiano escolar é de relevância para desenvolvimento do futuro professor investigador de sua própria realidade, assim como é destacado no trecho a seguir:

Um dos pontos de apoio iniciais a fim de integrar o “outro” da escola foi a noção de “vida cotidiana”, que fundamentou a opção metodológica e o corte empírico. Pouco a pouco ela se converteu em ferramenta conceitual importante para a análise. Aproximar-se da escola com a idéia de “vida cotidiana” significa algo mais que “chegar a observar” o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola. (ROCKWELL E EZPELETA, 2007, p.140)

O conhecimento prévio trazido pelos alunos, bem como os que os professores possuem são “ferramentas didáticas” indispensáveis no aprendizado da História. Professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação. (MONTEIRO, 2007, p. 82).

A distância de alguns conteúdos que são do meio acadêmico com aqueles conteúdos dados no espaço da escola fica evidenciado por alguns fatores, entre eles a distribuição de imensas discussões teóricas que em sua maioria desconexas com as práticas que serão abordadas em sala de aula. Todo esse processo de formação docente irá refletir em suas características em sala de aula de tal modo, essa problemática vem refletir na aprendizagem do aluno, pois o mesmo demonstra desinteresse, assim como afirma Monteiro (2007) no trecho a seguir:

Os saberes “envelhecem”, se gastam, porque se distanciam sobremaneira dos novos saberes produzidos no campo acadêmico, [...] os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, ou porque não atendem a novos pactos de poder instituídos, ou já são de pleno domínio do senso comum, perdendo legitimidade para o ensino escolar – “desgaste moral”. (MONTEIRO, 2007, p. 87).

Essa desconexão retratada pela autora, no ponto dos conteúdos é uma problemática que precisa de uma atenção na formação docente, pois desta forma deixaria o futuro professor já qualificado sobre as dificuldades que irá se deparar na sala de aula.

Entre as tarefas do ensino, uma delas é praticamente impossível, adotar uma metodologia que contemple um equilíbrio entre o que se ensina e o que de fato interessa aos alunos, promover uma igualdade que deve buscar sua base no conteúdo programático, mas também não anular os meios facilitadores para que os alunos compreendam de forma clara e didática este conteúdo. Entre estes facilitadores estão os conhecimentos prévios, já descritos neste texto.

A multiplicidade das culturas faz com que o ato deste método seja pensado com mais cautela, existe realmente um modelo ou até metodologia ideal para contemplar o aprendizado em conjunto com a vida social.

Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. O conhecimento histórico escolar não pode ficar preso a análise de processos puramente cognitivos, independentes da vivência dos alunos, que lhes dá sustentação: o cognitivo é sempre sócio cognitivo (LANTIER16, 1994, apud ABUD, 2005, p. 27).

O docente desde sua formação deve estar preparado a lidar com questões que envolvem a cultura de diversos modos. Essa preparação pode se dar no campo de sua formação teórica e prática, desta forma abrindo precedentes para o futuro professor que já estará em conexão com as possíveis dificuldades no campo prático.

O ensinar é um ato que deve ser aprendido e pode ser subdividido em diversas etapas durante a formação docente, desde sua formação até seu dia a dia no espaço escolar o professor está em constante processo de aprendizagem e ensino. Porém diferente de outras profissões, no caso dos professores esse processo estende-se desde sua formação inicial, enquanto aluno da educação básica, perpassa sua formação profissional e se faz presente em toda sua prática como docente, pois a cada dia suas práticas devem ser repensadas. Assim como afirma Mizukami (2013, p. 23), a escola constitui-se como local de aprendizagem e desenvolvimento.

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. (MIZUKAMI, 2013, p. 23 apud CAINELLI, RAMOS E CUNHA, 2015)

Outros autores também enfatizam os pontos da formação e prática a partir de diferentes saberes do professor, Tardif e Raymond (2000, p. 213), afirmam que os conhecimentos e culturas aos quais os professores são inseridos em seu meio

profissional abrangem conteúdos diversos até mesmo que fogem da sua formação teórica. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. (WILIANS 1961).

Um fator de relevância é o próprio papel cultural que a mídia local e demais mídias, exercem em determinado espaço, cito este exemplo pois ao se trabalhar temas como *violência* é praticamente notável que o estudante irá pontuar os conceitos destas mídias, surge a necessidade do conteúdo estar ligado ou até mesmo fazer pontes com alguns temas retratados por estas mídias, desta forma facilitando a aprendizagem do aluno.

No tocante a prática da sala de aula os autores expõem a necessidade de um professor que vá além dos saberes voltados unicamente para sua formação inicial. Desta forma explicitam tais pontos, no trecho a seguir:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Neste sentido, a pluralidade dos saberes docentes estão relacionadas a diversidade cultural presente em sala de aula, desta feita é possível observar a necessidade de uma preparação voltada ao conhecimento dos alunos, suas características e demais pontos extra sala de aula dando especial atenção as diversidades temáticas apresentadas em sala de aula pelos alunos. Para isso, o professor também deve estar atendo a problemas ligados a sala de aula, como retrata (CAINELLI, RAMOS E CUNHA, 2016.)

Em nosso entendimento, a formação inicial de professores de História precisa estar articulada com a realidade das escolas públicas que apresentam problemas graves centrados na dificuldade que os alunos têm tido na leitura, interpretação e redação de textos históricos. Essas dificuldades se tornam mais complexas particularmente pelo fato de que a maioria dos professores de História, em escolas públicas, tem no manual didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) uma das únicas fontes de acesso à historiografia e a documentos históricos, por isso a necessidade de um “diagnóstico” desse universo, pela pesquisa, para fundamentar um “prognóstico”, ou seja, pensar

ações futuras para possibilitar a literacia histórica.(CAINELLI; RAMOS; CUNHA, 2016, p. 194)

A partir de uma formação diferenciada é necessário também que o professor não ignore os pontos levados pelos alunos a sala de aula, tudo aquilo que o aluno trazer para sala de aula, deve ser aproveitado da melhor maneira pelo professor. Até mesmo trazendo com o enfoque para o tema de aula, dando clareza aos alunos em ambos aspectos.

Hoje, mais do que nunca, a escola não pode ignorar que o meio familiar, a comunidade local e os diversos meios de comunicação marcam de forma indelével o conhecimento histórico dos jovens. Por isso o professor deverá partir da detecção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo, depois, contribuir para a sua modificação e maior elaboração (BARCA, 2000, apud HELENA, 2015).

Dentro deste contexto é importante esclarecer a partir da leitura de Freire (2001), sua definição do trabalho docente como fator de função social. Segundo o autor, o professor deve exercer funções que vão além da sala de aula, elenca alguns pontos importantes como: o estímulo à formação da consciência crítica do aluno, deveria fazer o aluno “aprender” ao enfrentar as dificuldades, elaborar atividades mentais e críticas que deixem os mesmos em situação de comando da turma/sala. Portanto, os momentos importantes da educação, seriam criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas permeáveis, com que ele pudesse superar a força de sua “inexperiência democrática” (FREIRE, 2001, p. 79).

Nesta perspectiva de educação retratada por Freire, é possível identificar a busca por uma verdadeira comunicação, deixando de lado o papel de “comunicador” exercido pelo professor, onde só realizava comunicados aos alunos e ainda era tido como único detentor do conhecimento. o autor propõe que o professor passe a exercer o papel de mediador de debates, como objetivo que os alunos sejam capazes de tomar posições mais críticas. (FREIRE, 1983, p. 115)

Dentro deste mesmo contexto educacional, algumas ideias são importantes sobre o ato de ensinar, para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Nesta fala é possível observar a mudança na base educacional, pois no Brasil a formação de professores foi regulamentada em um contexto totalmente diferente, onde o papel do professor era desconexo da realidade dos alunos, professores não preocupados com a realidade que está inserido e alinhados com a formação mais tecnicista.

No trecho a seguir ajuda a compreender um pouco sobre o fenômeno da chamada escola tecnicista. A partir da obra de Saviani (1984):

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, p.12. 1984)

Neste modelo de formação que visa uma capacitação do indivíduo para que o mesmo de sua contribuição para o aumento da produtividade na sociedade. Desta forma como Saviani (1984) pontua o mesmo estará cumprindo uma função estritamente técnica. Desta forma aqueles que não desenvolverem a produtividade exigida, acabam sendo marginalizados pelo sistema. Vale então pontuar ressaltar para qual sociedade é destinada este modelo tecnicista. Neste modelo fica claro que o contexto social dos alunos e meios que estão inseridos, não significam nada.

Na educação não se pode negar a sociedade em que o aluno está inserido, da mesma forma devem partir os atos dos professores. Sempre com falas ligadas a luta cotidiana de cada turma específica e ou de cada realidade específica.

Freire (1996), destaca a educação como elemento presente na cultura, também ressalta o papel da educação como instrumento de libertação nos Movimentos de Cultura Popular como enquanto Secretário da Educação de São Paulo. Assim como o documento publicado no Diário Oficial de São Paulo em Fev.de 1989, com o título “*Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*”, Freire retoma a proposta de uma educação incorporada ao mundo da vida, que ele concebeu nos Movimentos de Educação de Jovens e Adultos. (DA CRUZ, GHIGGI, p. 6)

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (FREIRE, 1995, p.15).

Em suas obras Paulo Freire aponta a estrita ligação entre a formação cultural e a formação educacional, para o autor estas dimensões são partes de um mesmo processo. Freire ainda destaca o papel da educação e cultura:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1995, p.16).

Para Freire (1996) é de fato muito importante partir da realidade concreta dos alunos, para desta forma despertar sua consciência crítica. O conhecimento se dá a partir dessas realidades e não de ideias abstratas.

Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (FREIRE, 1995, p.16).

Freire (1995), acreditava em uma educação que através da problematização da cultura, contribuísse para a formação de um sujeito “histórico autônomo, com capacidade de decidir, dirigir e ser atuante frente a problemas do seu tempo”. Outra grande preocupação do autor é com relação as identidades culturais dos alunos, pela sua cor, gênero, classe e demais. (DA CRUZ, GHIGGI, p. 8)

Uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 2007, p.49)

Novamente Freire (1996), aponta a importância do corpo docente e da escola em geral em se preocupar com a vivência do estudante, trazida pelo de sua comunidade local, para isso é necessário então o docente proporcionar ao aluno discussões que se aproximem destas vivências, desta forma assim como o autor afirma abaixo o aluno irá aproximar suas experiências com o conteúdo aplicado.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser e alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.15).

Para compreender o conhecimento da comunidade local do aluno e toda sua bagagem externa a sala de aula, se faz necessário o professor obter conhecimento de onde está inserida a escola e histórico desta comunidade.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Atualmente no Brasil pesquisas sobre o ensino de História têm apresentado grande esforço em responder questões sobre os processos de aprendizagem histórica. Pensar a respeito da aprendizagem histórica e da consciência histórica é pensar propriamente na função e importância da história em nossas vidas, pois a mesma nos capacita para dar sentido ao tempo e desenvolver em nós a competência de orientação temporal. Para uma ampla compreensão da consciência histórica, se faz necessário entender os conceitos de memória histórica e identidade. Esses se complementam e formam a base pujante da Didática da histórica.

A partir do estudo da Didática da história, Jorn Rusen se mostra como um dos maiores e mais influentes interlocutores da temática, sendo ele responsável por diversas mudanças no modo de ensino e aprendizagem de história, principalmente na Alemanha.

Para o autor a aprendizagem história acontece a partir do diálogo entre as três dimensões temporais, passado, presente e futuro. Cada dimensão opera sobre as formas e funções da aprendizagem histórica, neste sentido aprender história não seria “memorizar” o passado, mas dar sentido as mudanças e permanências no tempo.

A aprendizagem da história, dessa forma, leva em consideração não os conteúdos dados como naturais para a história, mas sim as narrativas sobre os acontecimentos, vinculando o narrar a experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural da orientação para vida prática contemporânea (RÜSEN, 2001, p.55).

A capacidade de analisar o tempo de forma consciente buscando uma lógica guiante que se faça útil, em suma, é a aprendizagem histórica. Em sua definição, Rusen diz que a aprendizagem histórica “É consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido

(significado) ao tempo e desenvolver esta competência.” (RUSEN, 1993). Esta está ligada integralmente também ao que ele chama de consciência histórica.

Todas três dimensões de tempo são temas na consciência histórica: através da memória o passado torna-se presente de tal forma que é compreendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, visto que a consciência histórica funciona através da memória. (RUSEN, 1993, p. 85).

O processo de aprendizagem vai além do acúmulo de informação histórica. A aquisição de conhecimento histórico (informações aleatórias, repetição de algo já sabido), em grande parte, não está ligada necessariamente ao desenvolvimento da aprendizagem. “Aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda. Algo é obtido, algo é adquirido num *insight*, habilidade ou mistura de ambos” (RUSEN, 1993).

A aprendizagem de história é um processo de conscientemente localizar fatos entre dois pólos, mais precisamente, o pretexto objetivo de mudanças que as pessoas e o seu mundo são submetidos (de um lado) no passado e o se subjetivo e seu autoconhecimento, assim como a orientação no tempo (do outro lado. Esse processo pode ser caracterizado como um movimento duplo: primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a submissão do sujeito para analisar (o objetivismo do sujeito). (RUSEN, 1993).

O conhecimento histórico usado somente para lembrar acontecimentos é, em termos de aprendizado, inútil. Deve haver uma reflexão e uma identificação do evento com o sujeito, a fim de servir como um agente de condução e suprir as necessidades do indivíduo, atribuindo-lhe também identidade.

A consciência histórica é um dos pilares do entendimento da vida humana e uma forma específica da memória histórica. Age de modo a mediar a memória, as dimensões do tempo (passado, presente e futuro) a fim de orientar uma pessoa em relação ao tempo, sendo essa sua função prática (RUSEN, 1993).

A consciência histórica fica em evidência ao contar narrativas (históricas), que é uma forma coerente de comunicação por ser sobre a identidade histórica de ambos o comunicador e o receptor. As narrativas, ou seja, histórias ditas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas. (RUSEN, 1993 apud MARRERA e SOUZA, 2013).

Essa categoria abrange toda a forma do pensamento histórico como exercício de interpretação das experiências do passado. Para Rusen, a consciência histórica é “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que

possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

O processo mental da consciência histórica (RUSEN, 2009) pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Em uma perspectiva mais detalhada, os procedimentos mentais básicos envolvidos podem ser organizados, algo artificialmente, em quatro:

A percepção de “um outro” tempo com diferente: a fascinação pelo arcaico, o obsoleto, o traço misterioso, o memoral insistente, etc.
A <i>interpretação</i> desse tempo como um movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspectos compreensíveis (i.e., como evidência da permanência de certos valores, tais como exemplos de regras gerais, o progresso, etc.)
A orientação da ação humana pela interpretação histórica. Tanto “externamente”, como uma perspectiva sobre a ação (i.e., como o crescimento da legitimidade pela antecipação política, como a restituição antes de sua destruição, como a instituição das “verdadeiras” condições contra o declínio da moralidade) e “internamente”, como concepções de identidade (i.e., “nós somos as crianças do sol”, ou “nós como nação” apoiamos a universalidade e o cumprimento dos direitos humanos ou “nós pertencemos à comunhão dos santos”, ou “nós representamos a verdadeira espiritualidade contra o materialismo dos outros”)
E finalmente, a <i>motivação</i> para a ação que uma orientação oferece. Por exemplo, uma predisposição ao sacrifício, mesmo morrer ou matar, pelo bem das concepções históricas de grandeza nacional, espírito missionário, etc. Aqui a consciência conduz ao futuro.

(RUSEN, 2009, p. 169)

A memória é o bruto que a consciência histórica modela. O passado não ocorreu na forma como é registrado pela memória e pelas narrativas, sendo validado a partir da pretensão de verdade, pautada no caráter racional-cognitivo-argumentativo. A partir da racionalidade, segundo Rusen, o indivíduo se identifica como um agente histórico inserido numa temporalidade específica. A partir disso, se faz perceptível o saber da história na formação identitária individual e coletiva.

Primeiramente pode-se distinguir dois tipos de discurso histórico: memória e consciência histórica. Tais conceitos possuem definições não muito distantes pois ambos abordam pesquisas no mesmo campo. Memória refere-se ao papel das representações históricas na orientação cultural, assim como na vida prática e os procedimentos racionais do pensamento histórico pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado. Não se preocupando com a inter-relação estrutural entre memória e expectativa.

O discurso sobre consciência histórica está interessado nos modos de

representação que dão ao passado a forma distintiva de história, e além disso tematiza o impacto da história no futuro na vida humana.

A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro. (RUSEN, 2009, p. 167)

A consciência histórica representa o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudanças temporal, e por reivindicações de verdades.

Para Rusen existem três tipos de memória: memória comunicativa, memória coletiva e memória cultural, ao quais abordam temáticas que não se distinguem muito em seus pontos principais. A memória comunicativa faz a mediação entre a autocompreensão e as experiências de mudança temporal. A memória coletiva age quando há um grau maior de seletividade do passado, desta forma a memória passa a ter um papel mais importante na vida cultural. “É também um importante elemento de estabilidade, para uma ampla variedade de unidades sociais, tais como partidos, movimentos sociais, escolas de pensamento no campo acadêmico, interesses de grupos, etc”. (RUSEN, 2009). Memória cultural: aqui a memória é a matéria para rituais e atuações altamente institucionalizadas. Ela tem seu próprio meio e um lugar fixo na vida cultural de um grupo. A memória cultural representa o sistema político como uma estrutura una, bem como sua permanência no fluxo temporal dos eventos políticos.

Toda memória histórica muda no curso do tempo, mas enquanto a memória comunicativa é fluida e depende de circunstâncias correntes e a memória coletiva mostra os primeiros sinais de permanência institucional ou organizacional, a memória cultural torna-se uma instituição com alto grau de permanência. (RUSEN, 2009, p. 167)

O conceito de memória está presente em nosso meio cultural, nos trazendo orientações culturais e é trabalhando nas diversas representações históricas. Na mesma, pode-se abordar o passado através dos acontecimentos, ampliando assim o conhecimento do processo histórico conquistado.

A identidade é o resultado da ação da memória e da consciência histórica. “A memória histórica e a consciência histórica têm uma importante função cultural: elas formam e expressam identidade” (ASSMANN, 2000). A memória e o pensamento histórico formam a identidade a partir da temporalidade, sendo essa uma das principais ameaças da identidade do coletivo e do indivíduo.

A identidade está localizada no limite entre a origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada. Essa conquista é produzida – pela consciência histórica – através da memória individual e coletiva pela evocação do passado no presente. Esse procedimento pode ser descrito como um procedimento muito específico de criação de sentido. (RUSEN, 2009)

A diferença produtora de identidade opera em cada memória e o exercício de buscar lembranças é em si mesmo uma relação assimétrica. (RUSEN, 2009). A identidade está intimamente ligada ao etnocentrismo, sendo esse, segundo Rusen, quase naturalmente inerente à identidade humana.

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

A partir do referencial teórico apresentado este trabalho busca analisar e interpretar as experiências de estágios desenvolvidas durante três semestres, nas disciplinas de estágio I, II e III. A metodologia adotada para interpretar as fontes é através da análise dos relatos de experiências. Tal método tem por característica dimensionar através de experiências obtidas em determinadas atividades, desta forma assim será transcrito no determinado artigo.

Nas disciplinas de estágio, as práticas de formação do futuro docente estavam sempre em evidência, tanto nos momentos teóricos e nos momentos de práticas na sala de aula que foram só executados em um terceiro momento. A teoria visou desde suas primeiras discussões em preparar o futuro professor para diversas situações a ser encontradas na sala de aula, neste caso também vale ressaltar a importância dessas teorias nesse momento, pois ao adentrar na sala de aula o docente em formação já tinha o conhecimento empírico. No trecho a seguir está em destaque a junção da teoria e prática:

O estágio contribui de diversas maneiras para a formação inicial dos professores, sendo a principal a relação entre teoria e prática que se faz efetivamente pela primeira vez. Além do mais, se mostra ainda mais como uma experiência válida, a partir das etapas estabelecidas nessa forma de se fazer estágio tratada no artigo, quando tratamos da formação de um professor-pesquisador. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO I)

Durante as práticas de estágio as reflexões sobre ser professor partiram de diversos saberes, assim como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 213), entre essas práticas estão o conhecimento sobre a cultura escolar, cultura da escola e cultura na

escola que foram os principais pontos trabalhados no relatório **de Estágio I**, no trecho a seguir é possível observar como os diversos saberes foram trabalhados.

Minha presença na escola em ambos os turnos, me possibilitou a compreender um pouco mais a realidade, cultura e funcionamento de cada um dos turnos. Pela manhã as turmas vão do 7º ano até ao 4º ano Téc. Integrado em Edificações, por conta disso pode observar a presença de alunos de uma faixa etária oscilando entre 12 e 18 anos, e que os alunos do curso téc. Possuem um tratamento um pouco diferenciado, pode obter tal argumento, através de debates, conversas e no momento que estive no conselho de classe. Os problemas com atrasos e uniformes predominam pela manhã, segundo informações repassadas pela direção. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO I)

A vivência no espaço escolar foi apresentada como um dos primeiros momentos das práticas do estágio I, sendo realizada nos momentos de observação de cada espaço da escola. Desta forma, a observação possibilitou o conhecimento dos pontos positivos e negativos da escola, entre eles suas questões culturais, rotinas e outros.

Assim como Freire (1996) destaca que a educação deve ser trabalhada em conexão com as práticas culturais dos alunos, nosso modelo estágio foi submetido a tais módulos. Vale aqui salientar tamanha importância de discussões teóricas antes da ida prática até a escola, mesmo que seja em momentos de observações prévias. Porém foram observações pontuais conexas com as práticas.

Essa questão do trabalho e escola, é relatado no PPP da escola, os quais mencionam a realidade da maioria dos trabalhadores do bairro. Uma realidade composta por maior parte proveniente do trabalho informal, que acaba demandando maior dificuldade de os alunos efetivarem maior presença na escola. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO I)

É possível observar no trecho acima a inserção do futuro docente com elementos das realidades escolares, momentos esses que propiciaram uma elaboração de uma diferente no estágio III, que será mais detalhada adiante. Porém essas práticas não irão ficar só na formação, estarão sempre presentes em toda carreira do docente.

Ao abrir espaço para aquilo que o aluno traz de fora da sala de aula, ou seja, sua realidade o futuro professor jamais pode ignorar os conhecimentos prévios dos alunos, assim como Barca (2000), afirma.

Outro ponto que demonstra a interação da escola com a comunidade, é a atenção dada pela pedagogia aos casos de evasão escolar. A equipe pedagógica entre em contato com os familiares, para tentar identificar qual o motivo do abandono, assim apresenta algumas soluções que variam de cada caso, para que os alunos retornem à escola. Através disso acabam se inteirando da realidade cultural e social que estes alunos estão inseridos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO I)

Relatos como estes são frutos de momentos de observação da cultura da escola, possibilitam o entendimento do futuro docente sobre o aspecto da evasão até mesmo capacita para a forma com que se pode lidar com tais acontecimentos na sala de aula.

Durante o estágio I foi propiciado ao futuro docente, uma vivência com diversas realidades escolares. Algumas destas posso dizer que irá ficar marcado para carreira toda, entre eles as discussões sobre a aprendizagem histórica. Material esse que possibilita o docente a preparar uma aula voltada para a importância da história em nossas vidas, ligando a mesma aos sentidos do passado e presente, desta forma facilitando a aprendizagem por parte do estudante. Esse material foi colocado em prática no estágio II e III, momentos esses que serão apontados aqui.

No **Estágio II** o momento de prática foi propiciado através de aulas oficinas, modelo este adaptado de Barca, 2004. Neste período do estágio o docente-estagiário se dirigia até a escola para realizar as observações em sala de aula, porém com um objetivo final de planejar uma aula oficina, para uma turma pré-selecionada.

Um dos métodos também retratados pela autora Barca, diz respeito a aula oficina. Uma importante prática a ser adotada pelo professor, faz com que o aluno participe mais da aula ministrada, a partir de um conteúdo selecionado pelo professor, os alunos são orientados para analisar o mesmo, fazer inferências e comparações, desta forma envolvendo um maior número de participantes e ainda obtendo conclusões históricas dos próprios alunos, é importante ouvir e partir de tais indagações dos alunos, das lacunas que percebe-se a falta de tal conteúdo ou até mesmo de onde os alunos tem maior interesse. (BARCA, 2004 apud relatório de estágio II).

Os temas e demais tarefas a serem trabalhadas nestas aulas eram previamente definidos em sala de aula com a ajuda dos orientadores. Tais experiências práticas ficam evidenciadas como facilitadoras para o docente estagiário, pois neste momento foi possível unificar boa parte da teoria que já estava sendo debatida em conjunto com a prática, através das aulas oficinas.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados com esta turma Barca (2004) em seu texto aponta algumas orientações. Entre elas um trecho a seguir, caracterizando a importância da seleção prévia do conteúdo e conversa com os alunos.

A participação dos professores nesta atividade é fundamental e tem alguns passos que são orientados pela autora, desde o selecionar o conteúdo a ser trabalhado, ouvir os alunos e aí sim partir para teoria a partir da fala dos mesmos. Diante destes fatores expostos é possível identificar que o professor possui diversos meios de participação na construção do conhecimento histórico para o aluno. No meu caso quando aluno algumas experiências bem parecidas, e lembro muito bem do conteúdo que foi aplicado, quando usado este “modelo”. Já na graduação, tive uma experiência muito parecida ministrando aula, fui convidado para lecionar substituindo um professor de

história, ocorreu toda preparação do conteúdo para tal dia, porém quando chegou na sala de aula e a conversa com os alunos iniciou a partir do conteúdo, mas acabou saindo um pouco do teórico e partindo para a experiência (realidade dos alunos), e neste momento a aula fluiu muito bem. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO II)

Novamente a troca entre cultura e educação surge, pois durante esses momentos de preparação foi necessária uma atenção especial para o que as experiências culturais que os alunos trazem de fora da sala de aula, assim como Freire (1995), destaca em sua obra o olhar da escola em si não só para o conteúdo, mas para além do mesmo.

Os moldes idealizados para essa aula também partiram de uma problematização da cultura, contribuindo para uma formação de um aluno “histórico autônomo, com capacidade de decidir, dirigir e ser atuante frente a problemas do seu tempo”. (DA CRUZ, GHIGGI, p. 8)

Entre os fatores facilitadores para realização da aula oficina foram os textos discutidos em sala de aula, para alertar o docente daquilo que o mesmo iria se deparar durante as mesmas. Entre eles Forquin (1993), que alerta a necessidade de se conhecer previamente as realidades culturais, antes de uma proposta desconexa com a realidade.

Nos resultados obtidos durante essas aulas, foi possível observar uma troca e debates constantes entre os estudantes. Debates que passavam por diversos contextos históricos, passado, presente e futuro. No trecho a seguir, alguns pontos dos resultados captados:

Durante todo o processo de aplicação trocamos ideias com os participantes sobre o tema e suas experiências, no meu ponto de vista estes relatos foram os mais pertinentes durante dada atividade, pois os mesmos partem da experiência pessoal daquilo que já vivenciaram possuindo assim maior poder na fala. [...] Outro momento que gostaria de expor foi na elaboração do cartaz, quando os alunos se reuniram em grupos e durante esta atividade alguns conversavam sobre alguns momentos da aula oficina, desta forma aplicavam neste cartaz um pouco do conhecimento teórico e prático ali adquirido, pratico no sentido da troca de experiência entre eles mesmos. Sem dúvida motivo este destas trocas de experiências pessoais durante o debate, foi que proporcionou um dos melhores momentos do debate ao meu ver. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO II)

A partir de Freire (1996), com suas discussões sobre o papel da educação e cultura fica mais clara a necessidade de se formar um professor pesquisador, através de marcos teóricos e práticos. Durante o estágio II nas preparações para as aulas oficinas e no decorrer das aulas oficinas ficou evidente a necessidade de se estudar sobre a cultura local, conhecer a realidade, contexto com que os alunos estão inseridos.

O último período de práticas docentes fica caracterizado pelo **estágio III**, espaço este dedicado a prática docente em turmas regulares. Como aqui já especificado o fechamento dos estágios é exclusivo para a aplicação de aulas, com o acompanhamento do professor docente da escola e também da Universidade. Após os momentos passados de análise dos estudantes, análises dos espaços, aplicação de uma aula oficina e demais atividades o docente em formação tem a experiência na prática de exercer sua futura profissão.

Os temas retratados durante esta etapa do estágio visavam a preparação do estudante para a escolha de um tema adequado para sua aula. Esse talvez seja uma característica a ser pontuada, durante todos os demais momentos as discussões empíricas predominavam, sempre com um maior volume de leituras, já durante essa nova fase é necessário se atentar a todos contextos e preparar uma aula que na prática abranja os pontos trabalhados.

Novamente Freire (1996), é destaque como marco teórico neste relatório. Pois tais aulas foram pensadas exclusivamente partindo de discussões culturais e conhecimentos prévios dos alunos.

É importante destacar outros tópicos importantes para o dia-dia de um professor, entre eles os benefícios que o diálogo entre professor e aluno trazem para as aulas. Neste tocante o professor dando uma maior abertura para as falas dos seus alunos, não só em momentos de discussões teóricas, mas em outros momentos que possibilitem o preceptor conhecer mais da realidade dos seus alunos, estes que em sua maioria estão sem voz. Termo que é retratado pelo autor como “ensinar exige saber escutar”, (FREIRE, 1996 apud relatório de estágio III)

Freire nos auxiliou no processo de Desmistificar o ideal de professor que nasce predestinado a esta profissão ou até mesmo com um suposto “dom”. É necessária uma desconstrução de ambos conceitos, pois tais acabam por desvalorizar profissionalmente. Esse também é um dos pontos tocados pelo autor que influenciam diretamente no cotidiano da sociedade escolar. O profissional da educação deve ser valorizado, é importante também pontuar a necessidade de uma formação inicial e continuada destes profissionais da educação. Devem estar sempre buscando novos campos de estudo, pois a educação assim como a sociedade está em constante mudanças. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1996, p. 56).

A aula realizada a partir dos marcos teóricos pré-estabelecidos foi de resultados satisfatórios, inclusive com o envolvimento dos alunos. O tema escolhido

para trabalhar com os alunos foi a Revolução Francesa, porém sempre buscando recortes do passado, presente e futuro para que os alunos fizessem conexões entre eles, a partir do conceito de aprendizagem histórica (RUSEN, 2001).

Abaixo estão alguns dos resultados obtidos através de uma avaliação final escrita, elaborada por toda turma. Porém gostaria de expor o destaque de uns 3 ou 4 alunos dentro da turma:

Em 2016 outra parcela da população se revolta os empresários, pois não queriam pagas os impostos sobre suas indústrias e riquezas. Assim com a ajuda das mídias, as empresas manipularam parte da população, os mais ricos, para que derrubassem uma presidenta legítima e no lugar coloquem um presidente ilegítimo que favorece os mais ricos. (ALUNO 1)

Antigamente os camponeses se revoltaram com os altos impostos e hoje em dia está tendo a greve dos caminhoneiros também pelos altos impostos a gasolina está muito alto. (ALUNO 2)

Nestes fragmentos das respostas dos alunos podemos perceber uma relação entre o passado estudado e as questões da vida prática, assim acreditamos que este conteúdo passa a ter sentido de orientação temporal. De modo geral é possível observar com um olhar sobre o todo, cada momento ficou caracterizado por marcos teóricos, estes que ao final na aplicação surgiram cada um com suas peculiaridades. Entre eles é claro tem alguns que ficam explícitos sendo eles Rusen e Freire. Os mesmos são de suma importância para formação docente, inclusive se fizeram sempre notavelmente presentes nesta formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar questões obtidas através de experiências de estágio foi um trabalho bastante produtivo, porém com suas limitações. Neste contexto ainda possui um campo de pesquisa a ser trabalhado. Os referenciais teóricos abordados possibilitaram a clareza sobre as necessidades de se instituir alguns pontos da cultura na formação docente. Durante as experiências nos estágios foi possível observar a necessidade do conhecimento prévio por parte do professor, do local aonde estão inseridos os alunos. Para evidenciar, alguns autores teóricos aqui são abordados e até mesmo alguns dos resultados.

De modo geral finalizando este artigo com a mesma busca inicial, propiciar o conhecimento de pontos sobre a cultura escolar na formação docente. Porém dentre os resultados que obtive e as análises teóricas, ficam evidentes que possuem

grandes laços entre a teoria e o que pode ser praticado nos espaços escolares. Também vale ressaltar que a necessidade de se inserir e discutir temas como aqui expostos na formação docente é grande.

A importância da discussão de temas sobre a cultura escolar e seu entorno, me abriram os olhos para outros campos da educação. Para unir estes marcos principalmente com a aprendizagem. Graças ao modelo de estágio propiciado pelos meus docentes, pode observar através de processos pontuais a importância desta temática.

Processos durante a formação passaram desde a análise do local, como também até a verificação da aprendizagem. É importante também esclarecer que o presente trabalho não apresenta resultados consolidados, porém indicam a necessidade de uma reflexão sobre a realidade escolar. Um passo nessa direção é levar em consideração o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica, numa pauta onde esteja presente também a cultura dos sujeitos que vivem e atual no universo escolar.

Um dos grandes desafios é conseguir ampliar as considerações sobre o tema, para que o mesmo ganhe conhecimento dos demais docente. Dentre as hipóteses postuladas no início deste trabalho, considero que o mesmo tenha atendido em parte. No tocante aos resultados práticos e empíricos considero que foram assertivos. Porém fica ainda como objetivo ampliar as investigações sobre os impactos da formação inicial de professores de história em suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar**. História & Ensino, Londrina, v. 11, p.25-34, jul. 2005. Disponível em: . Acesso em: 08 jun. 2014.

BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica, 2004.

CAINELLI, Marlene Rosa et al. **Formação de professores de história: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino**. Florianópolis: Perspectiva, 2016.

DA CRUZ, Claudete; GHIGG, Gomercindo. **A cultura como instrumento de libertação: contribuições de Paulo Freire à formação de professores**.

FREIRE, Paulo. **"Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 1996." *Coleção leitura* (2005).

- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Artes Médicas, 1993.
- MATTA, Roberto. **O ofício do etnólogo, ou como ter anthrological**. Brasília, 1974.
- MARRERA, Fernando. SOUZA, Uirys. **A tipologia da consciência histórica em Rusen**. 2013
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.
- RUSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. (2009)
- RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa (Brasil), v. 1, n. 2, 2006.
- RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação, orientação: três dimensões da aprendizagem de história**. Peter Duvanage, 1993.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Processo inacabado de construção**. Currículo sem fronteiras. 2007.
- RÜSEN, Jörn (c) **Aprendizado histórico**. In: *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica**. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze tesis sobre educação e política**. Editora Autores Associados, 1984.
- SCHMIDT, Auxiliadora. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica**. História Revista. 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica**. 2011.