

# PESQUISA NA FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE EM HISTÓRIA: O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

## RESEARCH IN REFLECTIVE TEACHER TRAINING IN HISTORY: THE PLACE OF THE SUPERVISED INTERNSHIP

**Francisco Gomes Vilanova**

[orcid.org/0000-0002-0335-7131](https://orcid.org/0000-0002-0335-7131)  
[vilanova@ufpi.edu.br](mailto:vilanova@ufpi.edu.br)

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Mestre em Educação Pela Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Pesquisador do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI).

**Vilmar Aires dos Santos**

[orcid.org/0000-0001-7736-1689](https://orcid.org/0000-0001-7736-1689)  
[vilmarairesantos@gmail.com](mailto:vilmarairesantos@gmail.com)

Doutora em Educação pela USP (2016-2020), Professora Associada da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE/UFPI.

### RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a pesquisa na formação docente em História, com foco na ocorrência dessa prática nos estágios supervisionados do Curso de História da Universidade Federal do Piauí, no Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Tem como objetivo analisar o lugar da pesquisa na formação docente do curso de Licenciatura em História da UFPI, tomando o estágio supervisionado como campo de desenvolvimento dessa prática. No aspecto metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, de natureza teórica e documental, baseada no diálogo com autores que discutem a temática em questão e na análise do Projeto Pedagógico do Curso de História da UFPI/Teresina, aprovado em 2011, compreendido como principal documento de regulação dos estágios supervisionados. Considerando as abordagens discutidas e a análise de tal documento, foi observado que a prática da pesquisa na formação docente em História da UFPI se constitui em um desafio a ser enfrentado. Contudo, verificou-se a articulação de experiências de pesquisas associadas às atividades produzidas nos itinerários dos estágios supervisionados.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado; formação docente; História; pesquisa.

### ABSTRACT

*This study seeks to reflect on research in History teacher training, focusing on the occurrence of this practice in the supervised internships of the History Course at the Federal University of Piauí, at the Campus Ministro Petrônio Portella, in Teresina. Its aim is to analyze the place of research in teacher training on the History degree course at UFPI, taking the supervised internship as a field for developing this practice. In terms of methodology, we opted for qualitative research, of*

*a theoretical and documentary nature, based on dialog with authors who discuss the issue in question and analysis of the Pedagogical Project of the History Course at UFPI/Teresina, approved in 2011, understood as the main document regulating supervised internships. Considering the approaches discussed and the analysis of this document, it was observed that the practice of research in teacher training in History at UFPI is a challenge to be faced. However, there were experiences of research associated with the activities produced in the supervised internships.*

**Keywords:** supervised internship; teacher training; History; research.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobre a pesquisa na formação docente em História, enfocando na análise de como essa prática tem ocorrido nos Estágios Supervisionados do Curso de História da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI, tendo em vista que as novas vertentes de formação de professores têm, por um lado, reivindicado, para esse trajeto formativo, a necessidade da reflexividade (Schön, 2000) e, por outro, demonstrado ser imperativo pensar esse percurso, de modo articulado à pesquisa (Geraldini; Fiorentini; Pereira, 1998).

Nessa reflexão, partimos do pressuposto de que a pesquisa é uma prática social que deve estar articulada à formação e à prática docente. Por isso, é papel dos cursos de licenciatura fomentar experiências que possibilitem aos futuros professores instrumentos teórico-metodológicos que favoreçam a efetividade da pesquisa, não só no percurso formativo, mas na sua prática docente na educação básica. Ao enfatizar o papel da universidade e da pesquisa como prática social na formação das novas gerações, Azevedo (2012, p. 112) acentua que

Precisamos ter em mente que a universidade não prepara simplesmente novos profissionais, sua função é muito mais ampla. Ela é responsável, em grande medida, pela formação constante de novas gerações de líderes e dirigentes de diferentes esferas sociais, administrativas e de Estado. A universidade precisa ser compreendida, dessa maneira, tanto como centro produtor de conhecimento quanto como detentora de uma função social e educacional. Nesse sentido, é necessário compreender a pesquisa como prática social, como sendo o papel da universidade.

A formação docente em História tem sido repensada em estudos e pesquisas que, ao longo das últimas décadas, têm demonstrado a necessidade de ultrapassar o modelo formativo que imprime um caráter técnico à formação dos professores. Esse paradigma formativo foi denominado, por vários autores, de racionalidade técnica (Schön, 2000; Pimenta, 2010; Diniz-Pereira, 2014). A superação do *design* formativo, inspirado na fórmula 3 + 1<sup>1</sup>, na vigência do qual, se estudavam três anos de disciplinas específicas da área e, ao final desses, se inseria de maneira justaposta, um ano de componentes curriculares voltados à formação de educadores, é algo que ainda não se concretizou totalmente. Por esse viés, vivenciamos uma espécie de transição paradigmática, que ocorre quando elementos teórico-metodológicos de determinado parâmetro formativo se mesclam a outros, num movimento de mudanças e permanências.

Para Diniz-Pereira (2014), ainda hoje, os modelos mais difundidos de formação de professores têm forte influência do modelo da racionalidade técnica. Esse paradigma formativo recebeu, também, a denominação de epistemologia positivista da prática, pois se baseia na compreensão de que cabe ao professor a aplicação rigorosa de uma teoria ou uma prática no seu exercício docente (Schön, 2000), o que significa um modelo de ensino de história nos moldes de uma ciência aplicada.

1 - O esquema 3+1 foi criado pelo Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, que estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Conforme o Decreto, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ofertar os cursos com duração de três anos com graduação em nível de bacharelado. Caso o bacharel tivesse a pretensão de complementar sua formação e obter a diplomação de licenciado, era necessário que realizasse o curso de Didática, cuja duração era de um ano. Em resumo: três anos de bacharelado, mais um ano de Didática. A extinção desse esquema iniciou-se através das modificações dos cursos de licenciatura, proposta a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961 e do Parecer 292/1962).

A partir desses pressupostos, buscamos investigar o lugar da pesquisa na formação docente em História, considerando o Estágio Supervisionado como campo de desenvolvimento dessa prática. Quanto ao caminho metodológico, optamos por nos situar nos moldes da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, onde dialogamos com autores que têm pesquisado sobre a temática (Freire, 1997; Geraldi, Fiorentini, Pereira, 1998; Tardif, 2014; Nóvoa, 1992, 2019; Schön, 2000; Pimenta, 2010; Azevedo, 2012; Diniz-Pereira, 2014) e outros. A análise documental ocorreu numa perspectiva mais específica, por meio de um exame sobre o Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Piauí, em Teresina, tomando-o como principal documento de regulação dos estágios supervisionados da área. Ainda foram analisados alguns planos de curso da disciplina, procurando compreender, através dessas fontes, como a pesquisa tem aparecido na formação docente em História na UFPI/Teresina.

Com relação a sua estrutura, o texto encontra-se organizado em duas seções principais: a primeira discute a “Reflexibilidade na formação do professor e saberes profissionais docentes”, enquanto a segunda analisa a “Pesquisa na formação docente no curso de história da UFPI”, tomando o Estágio Supervisionado como lugar de possibilidade.

## REFLEXIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

O conceito de professor reflexivo tem sido utilizado, de forma recorrente, nos debates e estudos sobre formação e prática docente, indicando uma tendência de formação e exercício docente em bases reflexivas. Um dos estudos pioneiros nessa perspectiva e inspirador de muitos pesquisadores no Brasil é o de Schön (2000), em que o autor propõe uma formação profissional de cunho reflexivo, baseada na articulação entre teoria e prática vivenciada através do processo da reflexão na/e sobre a ação, privilegiando-se a aprendizagem através do fazer pedagógico docente. O autor defende seus postulados afirmando que

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Schön, 2000, p. 33).

A despeito do pioneirismo e da adesão a suas ideias no contexto brasileiro, a proposição de educar o profissional reflexivo vem sendo revisitada e tem recebido interpretações e análises críticas. A esse respeito, Santos (2020, p. 54) argumenta que

Apesar do significativo reconhecimento e massiva adoção das teorias de Schön, para o campo da formação docente no Brasil, suas teorias vêm, há algumas décadas, sendo alvo de revisitações, críticas, indicações de fragilidades e sugestões de reformulações.

Ao advogar a predominância do ensino prático reflexivo como primordial na formação docente, os estudos de Schön (2000) podem indicar o predomínio da prática em detrimento da teoria, levando a perda de alicerces teórico-filosóficos indispensáveis à formação docente (Santos, 2020). Os preceitos da formação reflexiva foram amplamente adotados em reformas educacionais no Brasil, da década de 1990 para cá e referendaram o jargão do “aprender a aprender” numa retórica sobre modernidade, progresso e eficiência nos processos de ensino-aprendizagem (Santos, 2020).

Outros autores também realizaram estudos e proposições de revisitações acerca do conceito de professor reflexivo. A esse respeito, Matos (1998, p. 278) interroga: “[...] por que tantos adjetivos e tanta preocupação em adjetivar o trabalho docente. Talvez seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-professor?”. Pimenta (2010) propôs-se a construir uma crítica em torno do conceito e o fez partindo da construção da sua historicidade, bem como dos usos e abusos que se fazem dessa concepção. Segundo a autora,

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em mero termo, expressão de uma moda, à medida que despe de sua potencial dimensão político epistemológica, [...] (Pimenta, 2010, p.45).

Essas análises em torno do conceito de professor reflexivo não anulam sua importância na formação e atuação docente, pois precisam ser dimensionadas e contextualizadas historicamente. Para Santos (2020, p. 60),

A perspectiva do ensino reflexivo, desenvolvido inicialmente em contexto internacional e depois adotado em programas de formação docente no Brasil, associa-se ao desejo de superação de modelos formativos que concebiam os professores, como técnicos, meros executores de trabalhos planejados e elaborados por outrem.

Essas postulações remetem ao entendimento de que as teorias sobre professor reflexivo devem ser compreendidas e inseridas no momento histórico em que foram gestadas, sob pena de cair no equívoco do anacronismo. Freire (1997), quando nos ensina sobre os “saberes necessários à prática educativa” como essenciais para a construção da autonomia dos professores, enfatiza a importância de uma “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, [...]” (Freire, 1997, p. 14), como condição imprescindível para a formação de professores na contemporaneidade.

A abordagem sobre os saberes profissionais docentes como fundamentos teórico-metodológicos para compreender a formação e prática pedagógica de professores assenta-se na proposição de rompimento com estudos anteriores que enxergavam no percurso formativo docente lugar de construção de competências e técnicas, ocasionando separação entre teoria e prática (Santos, 2020). Os saberes da formação e profissionalização docente foram incorporados aos discursos e proposições formativas da década de 1990 para cá, buscando “[...] repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 23).

Considerados como plurais, estratégicos, porém, desvalorizados, os saberes docentes foram concebidos por Tardif (2014) como a articulação entre o que foi aprendido na formação profissional através dos ensinamentos das ciências da educação, a chamada formação pedagógica; os disciplinares, que trabalham a parte específica de cada curso; os curriculares, que “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38), bem como os da experiência profissional modelados no exercício do ofício docente.

Os saberes experienciais, que são aqueles mobilizados e forjados no exercício docente, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (Tardif, 2014, p. 39). Essa perspectiva investigativa, que toma a experiência profissional como eixo central recebeu a denominação de *epistemologia da prática*, cuja finalidade

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2014, p. 256).

A despeito de ser um viés que compreende o professor como sujeito ativo de sua formação e atuação profissional, dotado de capacidade criativa e autonomia, a perspectiva dos saberes profissionais docentes carece de revisitações e olhares críticos, pois a ênfase nos aspectos práticos, representada pelo predomínio dos saberes experienciais articuladores dos demais, para construir a identidade profissional docente, pode suscitar um menor investimento nos suportes teórico-filosóficos dos cursos de graduação, levando a um empobrecimento da licenciatura (Santos, 2020).

Revisitações críticas sobre a perspectiva de formação de professores, a partir da análise dos saberes docentes e profissionais, fizeram emergir movimentos que vislumbraram nas narrativas sobre histórias de vida, formação e profissionalização, dispositivos de análise para compreender e (re) pensar a formação e atuação de professores. Nessa perspectiva,

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p. 213).

O uso dessas narrativas, assim como postulado, se configura como alargamento do campo analítico dos saberes profissionais, pois enfatiza os significados sociais e culturais que os professores atribuem a seu percurso de vida, formativo e profissional, possibilitando a compreensão das experiências formativas, tanto na formação inicial, como no exercício de seu ofício (Souza, 2011; Nóvoa, 2019).

Os paradigmas formativos baseados na ideia de professor reflexivo e suas derivações fundamentam estudos há várias décadas, dentre os quais estão os que advogam a relevância da pesquisa na formação e atuação docente. No Brasil, os discursos curriculares sobre a pesquisa na formação e prática docente estão presentes, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na perspectiva empreendida neste estudo, contextualizamos a pesquisa nos paradigmas formativos contemporâneos e situamos o Estágio Supervisionado como uma possibilidade de desenvolvimento de posturas investigativas na/e sobre a atividade docente.

## **PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPI: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE**

Ao articular os estudos sobre narrativas, reflexividade na formação docente e reconhecendo os professores como protagonistas na mobilização e construção de saberes profissionais docentes, emergem demandas que buscam na concepção do professor pesquisador, possibilidades e caminhos para a construção de um perfil profissional que dê conta, de forma reflexiva e crítica, de olhar para seu ofício e vislumbrar, na pesquisa nas/e sobre suas atividades, questionamentos e horizontes possíveis de melhorar qualitativamente as práticas educativas, tornando-as mais significativas para professores e estudantes (Geraldini, Fiorentini, Pereira, 1998; Azevedo, 2014). Nesse contexto, Azevedo (2014, p. 108) assevera que

A formação do professor-pesquisador é recente no Brasil. Durante muito tempo, pronunciamentos sobre a docência foram realizados por outros profissionais pesquisadores. A adoção de práticas de investigação pelo professor, acerca do seu próprio campo de atuação, torna-se assim relevante, a fim de tornar o profissional da docência agente consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual.

As discussões que advogam a formação do professor pesquisador se disseminaram no Brasil a partir da década de 1990 e têm como elemento desencadeador a repercussão de estudos sobre a reflexividade na ação docente (Geraldini, Fiorentini, Pereira, 1998; Schön, 2000; Zeichner, 2008; Pimenta, 2010). E associado a isso, a “[...] crise por que passaram as ciências humanas no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, a História perdeu lugar, perda consubstanciada na redução da carga horária da disciplina escolar nos 1º e 2º graus e fechamento de faculdades” (Azevedo, 2014, p. 109). Numa defesa contundente sobre a importância da pesquisa na formação docente como princípio ativo e atividade essencial, Diniz-Pereira (2014, p. 148) afirma que

A familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica tornou-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Essa argumentação assenta-se na ideia de que se faz imprescindível a imersão dos licenciandos em ambientes propícios à reflexão e à análise crítica sobre as atividades docentes que se desenvolvem na educação básica, a exemplo do que ocorre nas disciplinas que compõem o Estágio Supervisionado de História. Para o autor, essa vivência, pode permitir um repensar das práticas do ensino da disciplina que predominam no ensino básico, ainda muito centradas no discurso do professor e nos conteúdos do livro didático. Nessa perspectiva, entendemos que

A formação do “professor investigador” deveria resultar da vivência do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprendesse o produto, mas também apreendesse o processo de investigação e, o mais importante, incorporasse a postura de investigador no seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula (Diniz-Pereira, 2014, p. 148-149).

A premissa de uma formação no Curso de Licenciatura em História na UFPI, em Teresina, calcada na pesquisa, a fim de familiarizar os discentes com a atividade investigativa, como processo e não apenas como aprendizagem do produto, é extremamente importante. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado aparece como um elemento fundamental nos processos de formação do professor pesquisador. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004, p. 46) argumentam:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio.

O estágio como lugar de pesquisa na formação do professor colabora para a construção de uma identidade docente que se traduz em um olhar crítico e reflexivo acerca das situações escolares. Isso implica dizer que, enquanto lugar de pesquisa, o estágio possibilita refletir e investigar as práticas de ensino do professor em formação, a partir dos contextos em que ela acontece (Araújo, 2016), como sujeitos, meio social, aspectos econômicos etc. Nesta perspectiva, vale ressaltar que

uma proposta articulada no decorrer do processo de formação inicial que tenha, como eixo norteador, a reflexão na e sobre a prática conduz às transformações necessárias, à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética (Fonseca, 2007, p. 152).

A partir dessa abordagem é imperativo não perder de vista o caráter reflexivo da formação de professores que deve se constituir na essência dos cursos de licenciatura, uma vez que é comum que “as situações vivenciadas pelos professores em formação durante o estágio terminam se tornando a única referência de uma relação teoria/prática durante o curso de História” (Ramos; Cainelli, 2014, p. 247).

No Projeto Pedagógico do Curso (2011) de Licenciatura em História da UFPI - Campus Ministro Petrônio Portella, o Estágio Supervisionado, como componente curricular, se apresenta sob a forma de quatro disciplinas ofertadas pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação. O componente curricular acumula um total de 405 horas. Conforme o documento, a primeira disciplina dessa prática é ofertada a partir do 6º período do curso, cuja distribuição se encontra da seguinte forma: Estágio Curricular Supervisionado I (75 h), Estágio Curricular Supervisionado II (90 h), Estágio Curricular Supervisionado III (120 h) e Estágio Curricular Supervisionado IV (120 h), conforme pode ser observado no quadro I:

**Quadro 1 – Núcleo de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História – Campus Ministro Petrônio Portella (2011)**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO				
DISCIPLINA	C/H	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO	CH
Estágio Supervisionado I	75	0.0.5	Metodologia do Ensino de História	60
Estágio Supervisionado II	90	0.0.6	Estágio Supervisionado I	75
Estágio Supervisionado III	120	0.0.8	Estágio Supervisionado II	90
Estágio Supervisionado IV	120	0.0.8	Estágio Supervisionado III	120
Carga horária total				405 h/a

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP) – Licenciatura em História Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), UFPI, 2011.

Do ponto de vista de seus ementários, observa-se que o foco do Estágio Supervisionado I é ofertado para os alunos a partir do 5º período e configura-se como um componente curricular teórico. Segundo o seu ementário, as discussões da disciplina devem contemplar “O processo de formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas. Laboratório e oficinas de planejamento da ação docente, construção de materiais didáticos e utilização das novas tecnologias em educação” (UFPI, 2011, p. 63).

O Estágio Supervisionado II contempla o contato do estudante/estagiário com os ambientes escolares, nos quais os alunos devem ter a experiência de fazer o acompanhamento do professor na sala de aula e a rotina da escola. De acordo com o ementário da disciplina, seu programa contempla: projeto de estágio e estágio observacional da educação escolar no Ensino fundamental e Ensino médio (UFPI, 2011). Diante disso, propõe-se que o estagiário possa imergir em escolas da educação básica para acompanhar as atividades relacionadas aos saberes e fazeres docentes da área de história e produzir análise e reflexões a partir dessa experiência, criando, inclusive, alternativas didático-metodológicas para os problemas identificados por meio de projetos de intervenção.

Estágios Supervisionados III e IV são destinados à regência de classe no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente. Nessa perspectiva, as disciplinas têm como enfoque atividades de regência de classe, nos níveis de ensino mencionados, a partir de observações prévias e de elaboração de projetos e ações de ensino.

A partir desses ementários é possível perceber que as disciplinas que compõem o Estágio dialogam e comunicam-se, pois apresentam-se como pré-requisitos umas das outras. O itinerário que percorrem oferece múltiplas possibilidades em relação ao desenvolvimento de posturas pesquisadoras, na medida que fomentam fundamentação teórico-metodológica sobre a ciência historiográfica, oferecem contextos férteis de observação sistemática da realidade, de planejamento das atividades pedagógicas e suscitam produções escritas que relatam e refletem sobre o chão da sala de aula.

Além dos ementários, debruçamo-nos também sobre as referências bibliográficas básicas e complementares com o intuito de perceber as indicações que relacionam os estágios com a prática da pesquisa. Nesse exame, foi observado que, nos quatro componentes curriculares, as referências obrigatórias e complementares sugeridas privilegiam especialmente as reflexões sobre conceitos, temas, linguagens, metodologias, práticas e experiências relacionadas ao ensino de História, enquanto as discussões que contemplam o ensino de História como objeto de pesquisa aparecem de maneira mais tímida. Entre os principais autores presentes estão: Fonseca, S.G. (2001; 2003), Fonseca, T.N. (2003), Monteiro (2007); Bittencourt (2008), Pinsk (2009), além de outras direcionadas à formação de professores e práticas docentes.

Apesar das indicações bibliográficas priorizarem o debate e as reflexões sobre as concepções em torno do ensino de história, também, se verifica possibilidades de pesquisa nos planos de curso desses componentes, cujas propostas de atividades contemplam produção de artigos e relatórios de experiências elaborados como reflexão sobre a articulação entre os saberes acadêmicos e a prática de ensino de história. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa na formação docente em História, esse não é um cenário tranquilo. O terreno sobre o qual esse componente curricular está situado é caracterizado por tensões, conflitos e disputas que remontam à constituição das licenciaturas no Brasil, historicamente pensadas como um apêndice dos cursos de bacharelado (Diniz-Pereira, 2014), o que pode levar a uma supervalorização da pesquisa historiográfica, em detrimento das temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, que ficariam em segundo plano, como se fossem um espaço eminentemente de práticas (Santos, 2020).

Além das discussões sobre as possibilidades do Estágio como princípio ativo na formação investigadora, que considera as teorias crítico-reflexivas (Matos, 1998; Schön, 2000; Pimenta, 2010), os saberes e fazeres necessários ao ofício docente (Tardif, 2014) e os percursos de vida formativo e profissional como fundamental na constituição da identidade docente (Souza, 2011; Nóvoa, 2019), é importante entender o que prescreve a legislação sobre formação de professores.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, afirma:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências (Brasil, 2002).

A primeira menção no referido artigo é ao fato de que essa formação está a serviço do desenvolvimento de competências. Essa opção, no entanto, tem gerado grande tensão e várias críticas no meio educacional. O “modelo das competências”, ou “pedagogia das competências” tem sido motivo de contundentes críticas por parte de vários estudiosos (Diniz-Pereira, 2014; Dias, Lopes, 2003), que enxergam nessa orientação curricular uma forma de direcionar a formação docente para o atendimento, predominantemente, das relações no mercado de trabalho, marcadas pela institucionalização da profissão docente, com vistas a atender ao modelo político-econômico neoliberal. Dito de outra forma, busca-se, através do paradigma das competências, construir perfil profissional semelhante ao de um técnico cujo objetivo é buscar eficiência e produtividade no processo de ensino e aprendizagem, nos moldes do que a literatura vem criticando com relação à racionalidade técnica.

Faz-se necessário, portanto, um exame crítico-reflexivo em relação aos discursos sobre a reflexividade, a formação do docente pesquisador, de professores como construtores de saberes docente, bem como seus usos e abusos na contemporaneidade, pois as argumentações em defesa das competências, continuam predominando na atual legislação sobre formação docente, em nível superior, nos cursos de licenciatura, nos termos da Resolução CNE/CP de 27 de outubro de 2020. O documento de quinze páginas refere-se a competências em vinte e três passagens. Além disso, institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), para nortear o ensino na educação básica, cuja espinha dorsal se assenta no desenvolvimento de habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem.

É possível, portanto, inferir que a atual legislação sobre formação docente não foi capaz de romper com modelos de uma tradição educacional considerados distantes da realidade e que, no que concerne à formação de professores de História com vistas ao *status* de pesquisador, se configura como um ideal a ser buscado. Isso, talvez, se explique pelo fato de a educação ser, reconhecidamente, um tecido social, uma prática que nasce no seio da sociedade da qual faz parte buscando atender interesses das instâncias de poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, empreendemos um esforço para investigar o lugar da pesquisa na formação docente em História, tomando o Estágio Supervisionado como possível *locus* de desenvolvimento dessa prática. Para tratarmos dessa questão, optamos por discutir os paradigmas formativos contemporâneos, a partir das concepções sobre professor reflexivo, saberes docentes e pesquisa na formação docente, partindo de um olhar sobre o componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da UFPI.

Neste estudo compreendemos a importância de não perder de vista que os discursos recorrentes que se utilizam de termos e da reprodução de jargões, ao sabor do momento, como é o caso da reflexividade na educação, não devem negligenciar os sinais de retrocessos presentes na legislação sobre formação docente, como é o caso da referência persistente à contestada ideia de desenvolvimento de competências e habilidades, que estão presentes, tanto na BNCC (2017) como na BNC-(Formação Continuada) apresentada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro De 2020.

Mais que nunca, se faz necessário olhar o passado, para que as demandas educacionais da contemporaneidade sejam sempre contextualizadas no tempo e espaço. Isso implica reconhecer a educação como um terreno conflituoso, lugar de tensões e disputas de poder e que qualquer proposta de inovação na legislação, com vistas a formação de professores, independente do discurso que a fundamente, estará sempre voltada ao atendimento das necessidades do modelo econômico neoliberal que predomina em nosso país.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de História do Campus Ministro Petrônio Portella da UFPI, em vigor, desde 2011, foi possível inferir que, mesmo com as limitações impostas pelos modelos formativos e pelas demandas da realidade educacional, percebemos as práticas de pesquisa na formação e exercício docente. No caso em tela, mesmo que de modo contingenciado, tais práticas têm se dado nas vivências e reflexões gestadas, especialmente nos estágios supervisionados, cujo enfoque gira em torno das experiências associadas a articulação entre teoria e prática do/no contexto da educação básica. Observamos também que essas práticas têm sido orientadas por paradigmas reflexivos e de formação do professor pesquisador.

Diante disso, a existência de práticas de pesquisa na formação e prática pedagógica podem proporcionar um contexto de educação emancipadora, que ultrapasse as exigências do modelo social, político e econômico em que foi gestada. A despeito de tudo isso, a formação docente de qualidade é condição *sine qua non* para que se implemente possíveis mudanças, como a formação do professor pesquisador.

Nesse cenário, apesar das limitações em relação à pesquisa na formação docente, vislumbramos alguns horizontes que não podem ser desprezados, como é o caso das vivências e experiências possibilitadas pelos componentes curriculares Estágio Supervisionado I, II, III e IV do curso em questão, enquanto espaço de consolidação da docência, da relação de unicidade entre teoria e prática, bem como de reflexões sobre conteúdos, metodologias, recursos e avaliação do ensino e aprendizagem na educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. D. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores.** Curitiba: CRV, 2016.
- AZEVEDO, C. B. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 108-126, nov. 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2002.
- BRASIL **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/1962.** Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 1962.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 1, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FONSECA, S. G. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 149-156.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** São Paulo: Papirus, 2003.
- FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. Relação entre teoria e prática na formação de professores de história. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 50, p. 227-260, jan./jun. 2014.

SANTOS, V. A. **Saberes profissionais docentes**: o que narram os professores de História da rede estadual de ensino básico da cidade Teresina, Piauí. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Teresina: UFPI, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. **O CONSUMO DE CONTEÚDO BL: O VALOR SOCIAL POR TRÁS**