

# Construindo castelos & pontes: o estágio-docência na disciplina escolar de História

Felipe Nobrega Ferreira \*

**Resumo:** Chegar na última etapa da graduação em história-licenciatura é alcançar o momento fundamental do estágio supervisionado. É nesse momento que toda a bagagem constituída através das disciplinas teóricas deve se concretizar no plano prático e objetivo da realidade escolar. Assim, o presente trabalho visa colaborar no entendimento desse momento como um ato de aliar as questões teóricas às práticas e procedimentos docentes, de testar possibilidades, de realizar um trabalho diferenciado junto ao processo do estágio-docência. Aliando uma base teórica que encontra na práxis freiriana um norte, evidenciamos o relato de um trabalho efetuado no estágio-supervisionado que considerou fontes e abordagens diversas junto ao ensino fundamental. Por fim, têm-se algumas considerações que possuem a intenção de forma profícua nesse debate emergente dentro das licenciaturas brasileiras.

**Palavras-chaves:** ensino-aprendizagem, estágio, história.

**Abstract:** To achieve the last stage in History Teacher Teaching Graduation Program can be considered to reach the fundamental moment of the Teacher Training. The Supervised Teacher Training is the application of accumulated knowledge gained through disciplines, which tests one's ability to use knowledge in a real school situation. This paper's goal is to understand this Teacher Training as an act of combining theoretical knowledge to teaching's practice and procedures, testing possibilities, and performing a different kind of work within the Teaching Training process. Combining a theoretical basis which finds it's North in practice, we describe an experience that took place during the Supervised Teacher Training period that tried to put into practice different sources and approaches to the early stages of the teaching-learning process. At last, we have made a few remarks that we hope will be useful for a debate about the Graduation Degree courses that train teachers in Brazil.

**Keywords:** teaching-learning, teaching training, history

---

\* Graduado em História, Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG),  
Mestrando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## Sobre Educação e Castelos.

“Os castelos nascem dos sonhos,  
para no real achar seu lugar”  
(Léo e Bia – Oswaldo Monte negro)

Depois de quatro anos de testes, chega a hora da ação. O estágio bate a porta e é preciso encarar um novo desafio dentro da formação como docente.

São mais de três anos ensaiando junto com os colegas aquilo que concebemos como uma “boa aula”. Nessa caminhada, criamos os castelos, sonhamos com uma educação melhor, buscamos com todas as forças contribuir para fazer algum tipo de diferença no cenário educacional do país.

Se os castelos nascem dentro dos sonhos para no real encontrar seu lugar, encontramos no estágio o momento para testar os alcances, limites, as possibilidades de efetivar uma educação para qual é possível transportar o plano ideal da sala de aula universitária para a realidade do ensino escolar básico no Brasil. A ponte que leva dos castelos ideais até a chamada “realidade escolar” não é um caminho fácil de ser percorrido, mas se impõe como um desafio instigante na formação docente.

A partir das várias leituras teóricas que foram apresentadas durante a caminhada na licenciatura, criamos os castelos e escolhemos, efetivamente, rumos pedagógicos. É possível encontrar, no educador Paulo Freire, a junção daquilo que entendemos como teoria e prática, a “Práxis”. Assim, é possível perceber Freire como um homem que criou castelos imaginários, mas, ao mesmo tempo, partiu do real para construí-los – um homem de teorizações, mas principalmente de ações, que legou ao estudo da educação no Brasil obras como “A Pedagogia do Oprimido” ou “A Pedagogia da Autonomia”.

Para o autor, práxis é a “ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). É através da práxis, da relação dialógica entre educador e educando, em que ambos revezam suas posições, através do diálogo, que a educação ganha sentido e se torna uma ferramenta capaz de operar uma transformação social.

Assim como Freire (1996), acreditamos ser de fundamental importância tanto o professor como o aluno saberem que “... a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, p. 86).

Somado a Freire, alinham-se as idéias de Pimenta & Lima (2008), que tratam justamente de questões referentes ao estágio final do docente em formação. Para as autoras, a profissão do educador é uma prática social (PIMENTA & LIMA, 2008). Essa ação se constitui em uma forma de intervir na realidade social, sendo assim, a prática docente deve ao mesmo tempo ser pautada pela teoria e pela ação. Essa ação, pensando em objetivos, finalidades e meios, implica uma ação conjunta com os sujeitos envolvidos no processo educacional (PIMENTA & LIMA, 2008).

Dessa forma, pretendemos apresentar não só algumas considerações de ordem teórica, mas também problematizar algumas práticas diferenciadas que foram levadas a cabo no momento do estágio docente no ensino fundamental. Práticas que levaram em consideração uma ordenação temporal específica, categorização de conceitos e fontes audiovisuais e musicais sendo trabalhadas de forma coadunadas.

## **Sobre os desafios da prática do estágio na formação docente.**

Ao elaborar nossa proposta de estágio – escolha da turma, conteúdo, localidade – começamos a ter contato direto com um contexto que extravasa as paredes da sala de aula. Aos poucos, a prática docente ganha contornos na multiplicação de contextos: sala de aula, escola, comunidade, país e planeta (DEMO, 2000).

Ao perceber a gama de elementos que circundam a realidade escolar, é possível compreender que o estágio não se resume tão somente a “hora da prática” - pensar nesses termos seria de um tecnicismo incoerente com a práxis pedagógica. Sendo assim, entendemos o estágio como uma aproximação da realidade, e não simplesmente uma parte da prática de qualquer curso superior. Nas palavras de Pimenta & Lima (2008):

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto de práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino que a práxis se dá (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 45).

Dessa forma, o estágio não pode se reduzir a observar os professores em aula, imitando modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. É no estágio que temos o contato mais aproximado com a práxis; é ele nosso primeiro encontro entre teoria e prática. Ao enveredar pelo caminho do estágio enquanto simples prática dos conteúdos apreendidos durante nossa caminhada, estamos fadados a cair naquilo que Paulo Freire chama de Educação Bancária: o ato de entender os sujeitos enquanto receptáculos de informações, “homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 62).

Não se caracteriza como novidade a proposição de que o ensino de História tem se constituído num solo fértil para a memorização, repetição e monólogo do professor. Stephanou (1998) realiza uma crítica desse ensino de história como um espaço propício à idéia de um saber pronto e acabado, em que nos resta apenas repetir. Para a autora, esse tipo de ensino de História está comprometido com uma educação bancária, e em nada contribui para a construção de um sujeito crítico dentro da sociedade. Nesse ensino de História baseado na memória, a educação bancária é reinante, as verdades são criadas e transmitidas, os fatos históricos são indiscutíveis, o conhecimento está pronto e servido à mesa.

Pedro Demo (2000) entende que a educação por repetição é como estocar algo de tal modo que teremos dificuldades de encontrar quando quisermos rememorar – a simples memorização não leva à aprendizagem da autonomia. Para ele, é preciso buscar a problematização dentro da educação, o entendimento de que o conhecimento é uma busca da própria incompletude do saber, algo nunca acabado dentro da realidade complexa do ser humano (DEMO, 2000).

Mas como ultrapassar esse ensino bancário? De que maneira criar o diálogo com esses sujeitos envolvidos no processo educacional? Em última instância, como forjar diálogo que leva à práxis?

Stephanou alerta para a produção de um distanciamento e indiferença dos alunos diante das aulas de história (STEPHANOU, 1998), que pode ser constatada em grande parte das escolas. Com esse desafio em mente, fica clara a necessidade de primeiramente forjar essa/uma aproximação entre os alunos e a disciplina de História. Estabelecer o reconhecimento da turma e o diálogo é, então, o primeiro passo para não praticar um diálogo entre mudos. É nessa busca pelo diálogo que cabe ao docente em formação, no momento da prática do estágio, articular e colocar em operação as construções teóricas que apreendeu na sua formação de licenciado.

Seguindo os apontamentos de Pacheco (2007), acreditamos que a disciplina escolar de história, como campo do conhecimento voltado para as relações sociais, não pode prescindir do comprometimento com a formação do cidadão. Para o alcance desse intento, o docente deve trabalhar com ordens de saberes complementares:

aqueles das informações históricas referentes às experiências das comunidades no tempo; o dos conceitos utilizados pelas ciências humanas para analisar as relações sociais, e o outro ligado aos procedimentos técnicos utilizados para coletas e organização das informações sociais (PACHECO, 2007, p.3).

Nesse movimento, é preciso ter em mente que o docente em formação estará enfrentando desafios que estão inseridos dentro na realidade da escola brasileira que antecedem mesmo o seu trabalho – a necessidade urgente de uma discussão mais aprofundada sobre o alargamento dos programas curriculares, ou, como muito bem argumenta Pacheco (2007), sobre o entendimento da disciplina histórica em sua própria historicidade, quando diz que:

A disciplina de história na grande curricular do ensino básico sempre esteve associada à tarefa de reproduzir uma determinada narrativa histórica que servisse ao propósito de construção da identidade nacional (...) frente a essa demanda, às questões ligadas à cientificidade do conhecimento histórico, em particular, e dos saberes próprios das humanidades, de forma geral, foram negligenciadas (PACHECO, 2007; 4).

Pelo fato de estar sempre atrelada à afirmação identitária – que deve corroborar com os interesses político-ideológicos dos grupos alojados no poder –, o espaço para a discussão do conhecimento histórico foi mínimo, estreitando o currículo a uma série de regramentos que pouco espaço deixavam para a pluralidade de opções que um professor poderia operar na sala de aula.

O alargamento do curricular da disciplina de história é algo que, de forma lenta e gradual, está ocorrendo, mas que ainda se impõe como um desafio ao docente em formação em seus desejos de inovação junto às práticas.

Os desafios estão postos para esse docente que ingressa na realidade do ensino escolar de história. Efetuar um diálogo verdadeiro e comprometido deve ser o norte desse momento, que mesmo sendo tão particular, singular em todo o suporte em que se encontra o docente em formação, já prenuncia os alcances e limites das suas escolhas, dos castelos construídos durante mais de três anos.

## **Problematizar é preciso: fontes**

De forma muito clara, Pacheco aponta:

A ciência histórica – como ciência da memória social – tem como objeto de investigação o conjunto de eventos da experiência da humanidade, a disciplina escolar história tem a responsabilidade de problematizar junto ao educando as informações históricas que fazem parte da memória coletiva (PACHECO 2007, p. 4)

Com tal premissa, fica claro para nós que uma das tarefas primeiras no entendimento dos procedimentos a serem adotados dentro da disciplina escolar de história é a problematização dos eventos: como e por que eles se elegem enquanto difusores de uma determinada memória social.

A partir disso, o professor lança mão das estratégias pedagógicas possíveis para concretizar um trabalho comprometido, preocupado com a formação da criticidade e autonomia cidadã do discente. Dentre essas estratégias, está a ordenação temporal, a leitura de imagens, a análise de diferentes fontes, entre outros elementos que podem se agregar.

Nessa gama de elementos, aqui nos interessa o discurso sobre a variedade de fontes que podem vir a ser utilizadas pelo professor, mais precisamente as fontes audiovisuais e musicais que se mostram tão presentes dentro na realidade dos alunos. Segundo Napolitano, “vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos diretamente da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados” (NAPOLITANO, 2008, p. 235).

Nesses termos, fica claro para nós que, a esse alargamento dos currículos que já abordamos, está intrinsecamente relacionada a proposta de uma igual ampliação das fontes dentro do universo escolar. Ao buscar o diálogo, é preciso também uma apropriação da realidade objetiva em que está cercado esse aluno; logo, é necessária uma apropriação dessas fontes que circundam o cotidiano dos mesmos.

Quando Napolitano postula a utilização de tais fontes para a ciência histórica, não está efetivamente se referindo ao ensino escolar de história.

Para nós, porém, é possível essa aproximação do discurso do autor até o nosso intento. Isso é evidente quando Napolitano se refere ao uso desse material no campo da história e à forma como deveriam ser concebidas: “A questão, no entanto, é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (NAPOLITANO, 2008, p. 236).

Levando em consideração o campo da disciplina escolar de história, encontramos na busca de uma desmontagem do documento a maior dificuldade que o professor contemporâneo tem a enfrentar. Trabalhar através das estruturas internas do documento exige, primeiro, um domínio por parte do professor quanto ao material em si; depois, a dificuldade está na problematização de tal material, que é a chave para um trabalho eficiente, que fuja tanto do “objetivismo” que encara o documento com o retrato fidedigno da realidade quanto do “subjetivismo” que pode se extrapolar no relativismo estético.

Logo, seria preciso, nas palavras de Napolitano:

articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu conteúdo narrativo propriamente dito) (NAPOLITANO, 2008, p. 237)

Foi pensando nessa possibilidade de um trabalho múltiplo em termos de fontes, que se deu a organização dos procedimentos e sistematização de uma problematização junto ao processo de estágio-docência. Assim, o relato que evidenciamos a seguir se constitui como uma proposta desenvolvida junto ao estágio-docência no ensino fundamental – um relato que almeja, da mesma forma, contribuir na discussão dos alcances e limites desse tipo de trabalho.

## **Dos castelos ao real: a construção de uma ponte**

A escola em questão, em uma breve caracterização, situa-se na localidade do Balneário Cassino (cidade de Rio Grande). Está localizada dentro do perímetro urbano e atende um público popular.

O estágio se deu em uma turma de oitava série (Turma 81). A turma possuía a característica de ser regular; apenas dois, dos trinta e três alunos, estavam repetindo a série. A turma era formada por 33 alunos, sendo que, até o final do estágio, a turma teve um decréscimo de três alunos, tendo em vista que dois alunos passaram a frequentar o turno da noite e uma aluna foi transferida de escola.

A escolha da turma se deu por orientação da direção depois de diálogo junto à escola, que logo fez o encaminhamento à professora titular. Constitui-se, aí, um primeiro diálogo na construção dos conteúdos que seriam desenvolvidos.

Importante salientar que havia a singularidade de a professora titular ainda não ter ministrado nenhuma aula no corrente ano. Ocorreram dois encontros, mas, no primeiro, a professora realizou uma atividade lúdica, e, no segundo, a aula foi cancelada por algumas trocas de horário que ocorreram no colégio. Enfim, assumir-se-ia a turma na condição de ser o “primeiro” professor de História do ano.

O conteúdo com o qual a professora titular sugeriu trabalhar girava em torno de cinco temas: Imperialismo, Neocolonialismo, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e Brasil República Velha.

Foi nessa condição, de ser o professor que começaria o conteúdo do ano, que se iniciou o estágio. Tal fato é considerado bastante positivo, pois não seria preciso dar continuidade a algum trabalho já em andamento.

O primeiro desafio foi o estabelecimento do diálogo com a turma; como se aproximar desses, inicialmente, 33 alunos que estavam ali sentados em suas cadeiras, esperando que lhes fosse despejado o conteúdo histórico? De que maneira tornar o conteúdo interessante? Em última análise, como problematizar, através do diálogo, da práxis, o conteúdo para a turma?

A solução encontrada foi justamente problematizar todos os conteúdos a partir de dois conceitos de relativa importância dentro da ciência histórica: os conceitos de “antigo” e “moderno” (LE GOFF, 2003). Seria a partir desses dois conceitos que os conteúdos iriam girar; a partir dessa categorização, conceitual e também de estabelecimento temporal, buscar-se-ia o entendimento dos conteúdos propostos.

Foi justamente através dessa linha mestra que foi desencadeado o diálogo com os alunos. E as ferramentas para tal trabalho se constituíram basicamente em duas: o uso da música e de material audiovisual. Dessa forma, seria possível coadunar não só a proposta de um diálogo que superasse a “conversa de surdos”, mas que também operasse como um momento de testar possibilidades de ferramentas novas dentro da sala de aula.

No primeiro encontro com a turma, deu-se, justamente, um processo de (re) conhecimento dos alunos, aproximação e apresentação da proposta de trabalho, a partir do eixo “antigo” e “moderno”. Assim, partia-se da idéia de Imperialismo como o motor da nossa discussão – visto ser esse um momento histórico de mudanças bruscas na geografia mundial, das relações de poder que se estabeleciam a partir do processo de colonização de áreas ainda pouco exploradas, como a África e a Ásia (processo também chamado de Neocolonialismo).

Nesse processo inicial de diálogo, a proposta é que os alunos percebessem “em que lugares” estão os resquícios desse processo histórico que teve início no século XIX. Ou seja, onde está o retrato desse processo de colonização imperialista a partir, por exemplo, de produtos de consumo do cotidiano?

Com essa aproximação ao cotidiano, a participação dos alunos era perceptível. A turma começa a “entrar” na discussão. Na medida em que o debate acontecia, descortinava-se o conteúdo com o qual se trabalharia durante o estágio: partir de um mundo que começava a se fragmentar, e ser ditado por uma nova rítmica dos acontecimentos, que incorporava a indústria e os novos hábitos culturais. O antigo e o moderno enquanto conceitos começavam a surgir dentro da sala de aula.

O que se segue nesse relato é, então, como se operacionalizou essa proposta, como foram organizados os procedimentos que possibilitavam esse tipo de trabalho. Então, não se pretende, aqui, apresentar um diário de campo de cada encontro com a turma.

Organizar os conteúdos através desse eixo antigo/moderno permitia, justamente, a utilização de um material diferenciado, de um material que, acima de tudo, proporcionasse um avivamento das sensibilidades.

Experimentar a mudança temporal através das sensações era o desafio que se impôs e que encontrava, no material áudio-visual e musical, uma ferramenta de colaboração.

Como representar essa passagem de tempo? Como fazer os alunos perceberem que mudanças estavam em curso, e mais, como inserir isso dentro do campo de sensibilidades e percepções dos alunos?

A utilização de músicas foi a primeira estratégia. Evidenciar o mundo da Belle Époque, do comportamento romântico – que somente se encerraria com a Primeira Guerra Mundial – através da sonoridade de Frederic Chopin deixava claro um objetivo de compreensão de uma determinada organização cotidiana. Da mesma forma, perceber a entrada do neocolonialismo (ou imperialismo do século XX) através das sonoridades permitia a introdução da ópera *A Cavalcada das Valquírias*, de Richard Wagner.

A composição que deu início ao trabalho era de Frederic Chopin. O exercício requeria que os alunos, na sala de aula em silêncio, fechassem os olhos e, de olhos fechados, realizassem a primeira audição. Ao encerrar esse primeiro momento, eles escreveriam as sensações, os sentimentos, as lembranças, as imagens que lhes chegava ao pensamento, com tal peça musical. O mesmo exercício foi feito com a ópera de Wagner.

O primeiro momento foi a escrita bastante livre, em que eles pudessem se expressar sem nenhum tipo de direcionamento. Na segunda audição, algumas questões foram elaboradas para, daí sim, averiguar de forma mais objetiva o entendimento das músicas por parte dos alunos.

O resultado dessa escrita deveria evidenciar justamente a transição temporal das emoções. Sabendo que, dentro do horizonte, duas temporalidades estavam inscritas na forma de sentir as músicas. Enquanto a primeira remetia a imagens estáticas, românticas, de “calmaria”, a segunda peça musical gerava a inquietação, a sensação de invasão de algo ou lugar, a luta, batalha, uma força que rompia com a música anterior.

Todos os alunos participaram e alcançaram resultados mais do que satisfatórios. Tal avaliação é feita tendo por base o fato de, junto aos planos de aula que eram elaborados para cada encontro, também eram traçadas metas para a referida metodologia. Mesmo sendo um trabalho que explora as sensibilidades, o subjetivo, não podemos perder de vista alguns fatores objetivos que devem ser apresentados.

Avaliar a construção textual que cada um elaborou era um exercício que demandava uma dupla atenção no momento da avaliação: o quanto o aluno se apropriava, através das músicas, dos ritmos que eram historicamente datados, da passagem de tempo, do pulsar do cotidiano que se operava na Belle Époque, Neocolonialismo até a Primeira Guerra Mundial. Nesse movimento, estava em jogo o quanto o aluno apreendeu a noção de antigo/moderno em lugares que são possíveis de averiguar. Isso leva ao segundo ponto de avaliação, que leva em consideração a inscrição das sensibilidades dentro da história, como uma forma de entendimento histórico que se distancia da ditadura factual do livro didático.

Por fim, esse material escrito pelos alunos foi avaliado e, no encontro seguinte, problematizado em sala de aula. Assim, foi esse material, elaborado, avaliado e reelaborado em conhecimento de um momento histórico específico.

Desenrolar toda a trama histórica a partir das sensibilidades geradas pela música permite ao aluno perceber não só o momento histórico com que se está trabalhando, mas sim uma possibilidade de entendimento para outras épocas. No nosso caso, o foco em questão é a virada do século XIX para o XX, e o eixo antigo/moderno enquanto uma forma de apreensão e problematização do conteúdo.

Somada a essa estratégia da música, a perspectiva do material áudio-visual teve também importante papel na forma de perceber, através do desenvolvimento das sensibilidades individuais, a passagem de tempo e de mudanças no cotidiano. Com isso, algumas pinturas foram escolhidas para a apresentação de um material projetado em Power Point. Tal material atendia à mesma característica apresentada pelas músicas; eram representantes de épocas distintas e, por isso, permitiam a perspectiva de encontrar nas diferentes formas de fazer arte um “retrato” de cada tempo.

Obras como “Guernica”, de Picasso, contrastam, por exemplo, com “O menino de Azul”, de Thomas Gainsborough. Com isso, apreender tais diferenças é um exercício de educação do olhar, das percepções, sensibilidades e, acima de tudo, da compreensão do tempo histórico em que foram forjadas tais obras.

Por isso, o que deve ficar bastante claro é que as escolhas das obras não se prestam somente como ilustrações do conteúdo a ser desenvolvido. Se assim fosse, permaneceria aquela forma de apropriação, pela memória, das informações históricas. Obviamente, desenvolveram-se mais estratégias (visto que os conteúdos também eram diversos), como trabalhos, produções textuais, uma gama de atividades que eram agregadas para, em última instância, cumprir com o acordo junto a docente titular.

## Considerações Finais

Um estágio supervisionado não se constitui o fim de uma caminhada; muito pelo contrário, é apenas um começo – que possui suas peculiaridades, alcances e limites. É impossível realizar um trabalho de dimensões maiores em apenas dois meses. De maneira bastante sincera, é impossível mudar a forma como a disciplina é aplicada, pois após o trabalho terminado, efetivamente os alunos retornarão à velha e nem tão boa memorização.

A tarefa central, e também o principal dos questionamentos nesse estágio-docência, constituiu-se a partir da pergunta “como dialogar?”.

Para se fazer ouvir, é preciso também escutar, pois, afinal, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 199, p. 113). Dessa forma, o conteúdo não foi despejado à mesa; foi evidenciado, construído e reelaborado através desses 30 sujeitos que subjetivamente foram capazes de compreender, apreender algo.

É evidente que alguns problemas ocorreram, que frustrações se deram; na construção desse castelo, os reparos ao longo da obra precisam ser feitos.

E aí cabe ao professor saber “remendar” tais elementos. Muitas vezes foi preciso, mais uma vez, saber escutar, daí a compreensão das palavras de Freire (1996), quando diz que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso” (FREIRE, 1996, p. 113).

Mas, como avaliação final, o que acontecia na sala de aula era justamente uma busca daquilo que Freire chama de educação dialógica, em que o educador inicia um debate, os educandos se apropriam desse assunto e retornam, com o saber já reelaborado, para o educador. Logo, o resultado de tal proposta de trabalho pode ser avaliado como positivo.

Não só o diálogo permeou nossos encontros; foi a práxis que se fez presente, a educação dialógica. O diálogo foi alcançado, elaborado, reelaborado, construído e transformado de ambos os lados. Assim, o relato aqui apresentado buscou evidenciar possibilidades diferenciadas de ação para o docente em formação que, no último ano de graduação, irá enfrentar o desafio do estágio supervisionado. A finalidade de tal relato não se pretende como uma fórmula mágica de ação, mas sim um intercâmbio de ideias e procedimentos.

Por fim, depois de construídos, os castelos necessitam de pontes. Serão essas as ligações entre o plano ideal e concreto, serão essas pontes as construtoras de sentidos para os sujeitos em sua relação com a educação. O professor, então, surge como um dos criadores de alicerces de uma ponte que se almeja contínua, nunca acabada, pois, afinal, como diz um menestrel de Pernambuco, “a ponte é até onde vai o seu pensamento”.

## Referências bibliográficas

DEMO, Pedro. Conhecer e Aprender: Sabedoria dos Limites e Desafios. Porto Alegre, Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário a Prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

LEE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo, Unicamp, 2003.

PACHECO, Ricardo. Saberes que a história ensina: Proposições para um currículo escolar contemporâneo. Anais eletrônicos do XXIV Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. 3º ed., São Paulo, Cortez, 2008.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. Revista Brasileira de História. Vol. 18. nº36, pp.15-38. 1998. Disponível online no site: <http://www.scielo.com.br>.