ISSN: 2358-8829

ENTRE A OBSERVAÇÃO E A REGÊNCIA DE CLASSE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFCG

Anderson Vieira Xavier[1]

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de História ultrapassa o domínio dos conteúdos historiográficos e dos fundamentos teóricos da educação. Ensinar História exige compreender os processos históricos, as formas pelas quais o conhecimento é produzido e mobilizado em sala de aula e as condições concretas em que ocorre a aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente não se resume à aplicação de métodos previamente estudados, mas se constitui na relação entre os conhecimentos teóricos, as experiências escolares e a reflexão sobre a prática pedagógica.

O Estágio Curricular Supervisionado ocupa um lugar importante nesse processo, pois aproxima o licenciando da realidade profissional e possibilita compreender as responsabilidades envolvidas no exercício da docência. Mais do que observar o funcionamento da escola, essa experiência permite analisar as relações entre planejamento e prática, reconhecer as particularidades dos estudantes e refletir sobre as possibilidades e os limites do ensino em diferentes contextos. É nesse espaço que o futuro professor confronta as expectativas construídas ao longo da graduação com as exigências cotidianas da sala de aula.

Este trabalho relata e analisa experiências formativas vivenciadas nos Estágios Curriculares Supervisionados II e III da Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com ênfase na passagem da observação para a regência de classe. A experiência ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vital do Rêgo, localizada em Queimadas, Paraíba, envolvendo as turmas do 7º E e do 7º F, do turno da tarde. A observação foi realizada no semestre 2025.1, e a regência, no semestre 2025.2, nas mesmas turmas. Essa continuidade permitiu relacionar o conhecimento construído durante a observação às decisões tomadas no planejamento e na condução das aulas.

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Membro Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET História, anderson2005xavier@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

A questão que orienta a discussão é: de que maneira a passagem da observação para a regência contribui para a formação docente e para a compreensão dos desafios do ensino de História no Ensino Fundamental? Busca-se refletir sobre a construção da identidade profissional, a autoridade pedagógica, a relação entre planejamento e prática, as condições escolares e as dificuldades de leitura, interpretação e avaliação.

A discussão dialoga com Pimenta (1999), no que se refere à construção dos saberes e da identidade docente; Freire (1996), pela importância da reflexão crítica sobre a prática; Dayrell (2001), pela compreensão da escola como espaço sociocultural; Zabala (1998), pela relação entre os processos de aprendizagem e as decisões didáticas; Libâneo (1990), pela compreensão do ensino como mediação social; Schmidt (2009), pela articulação entre ensino e pesquisa na formação do professor de História; e Rüsen (2010; 2015), pelas reflexões sobre pensamento e consciência histórica. Esses referenciais são mobilizados em diálogo com as situações vivenciadas durante o estágio, buscando compreender os desafios da docência a partir das condições concretas em que o trabalho pedagógico foi realizado, cujas contribuições permitem analisar a experiência do estágio em suas dimensões pedagógica, social e histórica.

METODOLOGIA

O artigo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, elaborado a partir dos relatórios dos estágios, dos registros de observação, dos planejamentos didático-pedagógicos e das atividades desenvolvidas durante a regência. A análise considera as relações entre as propostas inicialmente formuladas, as condições de realização das aulas e as respostas observadas entre os estudantes.

A observação realizada no Estágio II permitiu conhecer a organização escolar, acompanhar a dinâmica das aulas de História e identificar características das turmas. No Estágio III, a atuação com os mesmos grupos possibilitou confrontar essas percepções com as demandas do planejamento e da condução das atividades. Os conteúdos envolveram a expansão colonial portuguesa, as expedições territoriais, o bandeirismo, o apresamento indígena, o sertanismo de contrato, a busca por metais e o comércio, a atuação dos jesuítas, a catequização, as resistências indígenas, a pecuária e a formação territorial, incluindo aspectos da história de Queimadas e dos tratados de fronteira.

O planejamento considerou as orientações curriculares da rede municipal de educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o livro didático Expedições da História – 7º ano (Cotrim; Rodrigues, 2022). Foram utilizadas exposição dialogada, recursos audiovisuais:

ISSN: 2358-8829

música, charge, questões de verdadeiro ou falso, perguntas discursivas, interpretação de mapas, caça-palavras e cruzadinha. A análise foi organizada em três eixos: formação docente e autoridade pedagógica; planejamento e condições escolares; e dificuldades de aprendizagem e avaliação. Por se tratar de uma experiência delimitada, os resultados são compreendidos como indícios situados das respostas dos estudantes, e não como medidas definitivas de aprendizagem ou conclusões generalizáveis para outras turmas e escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da observação à regência: formação docente e autoridade pedagógica

A passagem da observação para a regência representou uma mudança significativa na compreensão do trabalho docente. Durante o Estágio II, foi possível acompanhar a organização das aulas, identificar características das turmas e perceber dificuldades do cotidiano escolar. Na regência, essas questões passaram a exigir decisões diretas: organizar o tempo, explicar os conteúdos, orientar atividades, responder às dúvidas e lidar com situações que interferiam na continuidade do trabalho.

Essa mudança pode ser compreendida a partir de Pimenta (1999), que discute a formação inicial e a construção da identidade profissional. A autora afirma que "O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*." (PIMENTA, 1999, p. 20). A reflexão ajuda a compreender o estágio como momento em que o licenciando começa a assumir a posição de quem organiza e conduz o processo de ensino, reconhecendo as responsabilidades e os limites inerentes à profissão.

A familiaridade anterior com as turmas contribuiu para a preparação das aulas, mas não permitiu prever integralmente as respostas dos estudantes. Conhecer a rotina e a dinâmica dos grupos ofereceu referências para o planejamento; conduzir as atividades, por sua vez, exigiu mobilizá-las diante de situações que demandavam decisões imediatas. A experiência mostrou, assim, que o planejamento precisa dialogar com o que acontece em sala de aula.

A construção da autoridade pedagógica também constituiu um desafio. Em diferentes momentos, conversas paralelas, saídas frequentes para o banheiro e resistência à realização das atividades dificultaram a continuidade das explicações. Foram retomadas orientações sobre a organização dos lugares, o mapa de sala estabelecido pela coordenação pedagógica, o

ISSN: 2358-8829

respeito durante as falas e a participação nas tarefas. Essas medidas contribuíram para organizar o trabalho, embora não tenham eliminado todas as dificuldades.

A experiência permitiu compreender que a autoridade docente não se estabelece apenas por regras ou pela posição formal do professor. Ela também se constrói nas relações cotidianas, na clareza das orientações e na consistência das intervenções. A atuação enquanto estagiário ocorria em um contexto escolar já constituído, atravessado por relações e rotinas que não começavam com sua chegada à sala de aula. As diferenças entre as turmas reforçaram essa percepção. O 7º F apresentou maior dispersão em diversos momentos, enquanto o 7º E demonstrou, em geral, maior colaboração. Essas observações, contudo, não devem ser entendidas como características permanentes dos grupos, mas como comportamentos identificados em situações determinadas. Elas mostram que uma mesma proposta pode produzir respostas distintas e exigir atenção às particularidades de cada turma.

A reflexão de Freire (1996) sobre a necessidade de pensar criticamente a prática contribui para compreender esse processo. As dificuldades não representaram apenas obstáculos à execução do planejamento, mas também oportunidades para examinar as escolhas realizadas e reconhecer aspectos que precisavam ser revistos. A contribuição formativa da regência esteve, portanto, na possibilidade de analisar os desafios encontrados, compreender a complexidade das relações pedagógicas e reconhecer que a autonomia profissional se desenvolve por meio da experiência, do estudo e da reflexão.

Planejamento, condições escolares e desenvolvimento das práticas pedagógicas

As sequências didáticas foram organizadas em torno da expansão colonial portuguesa, contemplando as expedições territoriais, o bandeirismo, o apresamento indígena, o sertanismo de contrato, a busca por metais e o comércio, a atuação dos jesuítas, a catequização, as resistências indígenas, a pecuária e a formação territorial. O planejamento procurou evitar que a expansão colonial fosse apresentada apenas como um movimento inevitável de ocupação, destacando as relações de poder, os conflitos, a exploração e as formas de resistência.

Zabala (1998) contribui para essa discussão ao destacar a importância de considerar os processos de aprendizagem nas decisões didáticas. A seleção dos conteúdos e a organização das atividades precisam levar em conta os níveis de desenvolvimento, os ritmos e as estratégias dos estudantes. Essa perspectiva ajuda a compreender que planejar não consiste apenas em escolher temas e exercícios, mas também em refletir sobre as habilidades mobilizadas e as condições necessárias para desenvolver as propostas.

ISSN: 2358-8829

A realização das aulas evidenciou, entretanto, que o planejamento depende das condições concretas da escola. Havia quadro branco e livros didáticos, mas os equipamentos de projeção eram limitados e compartilhados. Alguns livros estavam danificados, e a quantidade disponível não atendia individualmente a todos os estudantes. A falta de materiais escolares básicos também dificultava o acompanhamento de determinadas atividades. Em alguns momentos, o calor, os ruídos provenientes de outros espaços e a ventilação insuficiente interferiram na concentração. Além disso, a sala do 7º E permaneceu sem porta durante parte da regência.

Esses fatores não determinam isoladamente os resultados de uma aula, mas influenciam as condições de escuta, atenção, consulta e interação. Dayrell (2001) ajuda a compreender essa relação ao afirmar que "[...] a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local." (DAYRELL, 2001, p. 147). O espaço escolar, portanto, não constitui um cenário neutro: a circulação, os ruídos, a disposição dos ambientes e a disponibilidade de recursos interferem nas interações e nas condições de realização das atividades pedagógicas.

Essa dimensão também pode ser compreendida a partir de Libâneo (1990), para quem o ensino exerce uma mediação entre o indivíduo e a sociedade e é condicionado por elementos situacionais, como a organização do ambiente escolar, os materiais didáticos e o sistema de organização das classes. Como afirma o autor, o ensino envolve "[...] o entendimento de que o domínio de conhecimentos e habilidades é um instrumento coadjuvante para a superação das condições de origem social dos alunos [...]" (LIBÂNEO, 1990, p. 90). Essa reflexão permite reconhecer que as escolhas pedagógicas estão relacionadas às condições institucionais e sociais em que são realizadas, sem pressupor que tais condições determinem completamente a aprendizagem.

O planejamento procurou ainda relacionar os conteúdos à realidade regional. A abordagem da pecuária, da ocupação territorial e da história de Queimadas possibilitou aproximar processos mais amplos de referências locais. Essa articulação buscou mostrar que a formação territorial também está relacionada às transformações históricas que marcaram diferentes regiões e populações. Para produzir reflexão histórica, contudo, as referências locais precisam ser situadas em processos mais amplos, em vez de aparecerem como exemplos isolados.

Na primeira sequência, a música "500 Anos", de Edson Gomes, foi utilizada para problematizar a colonização e estimular reflexões sobre racismo, desigualdade e permanências históricas. A letra foi disponibilizada aos estudantes, e a música foi ouvida

ISSN: 2358-8829

durante a aula. As respostas foram diversas: alguns demonstraram interesse e relacionaram a discussão a problemas sociais, enquanto outros permaneceram dispersos ou trataram a música principalmente como entretenimento. As reações observadas indicaram possibilidades de discussão, mas não permitem afirmar que todos compreenderam as relações propostas da mesma maneira.

A experiência mostrou que o uso de diferentes linguagens não garante, por si só, uma aprendizagem crítica. A música pode suscitar questionamentos e aproximar os conteúdos das experiências culturais dos estudantes, mas seu potencial depende da mediação pedagógica, da contextualização e da construção de relações explícitas com os processos históricos estudados. A exposição dialogada, os mapas e as imagens também contribuíram para organizar as informações e abordar os conflitos relacionados à expansão territorial. Em todos esses casos, a escolha dos recursos precisou estar vinculada aos objetivos de ensino e às condições de realização das aulas.

As dificuldades encontradas exigiram flexibilidade na distribuição do tempo, com retomadas de explicações e reorganização de atividades. O planejamento funcionou, assim, como referência para as decisões pedagógicas, e não como roteiro imutável. A experiência evidenciou que elaborar propostas consistentes é fundamental, mas também é necessário reconhecer os limites de sua realização e adaptá-las às condições encontradas.

Dificuldades de aprendizagem, avaliação e possibilidades do ensino de História

As dificuldades de leitura e interpretação estiveram entre os principais desafios observados durante a regência. Os estudantes apresentavam níveis variados de domínio dessas habilidades, e alguns demonstravam dificuldades para compreender enunciados, localizar informações em textos e formular respostas próprias. Em determinadas situações, os obstáculos não se restringiam à compreensão dos conceitos históricos, mas envolviam competências de leitura necessárias à realização das atividades.

Essa realidade tornou-se especialmente evidente nas questões discursivas. Alguns estudantes copiavam trechos do livro didático sem conseguir explicar com clareza as relações históricas envolvidas. As questões de verdadeiro ou falso e outras atividades mais objetivas tendiam a ser realizadas com maior facilidade, sobretudo quando exigiam reconhecer informações explícitas. A diferença entre as respostas indicou que elaborar explicações próprias constituía uma dificuldade importante para parte das turmas.

ISSN: 2358-8829

Na primeira sequência didática, foram propostas questões sobre a música, exercícios de verdadeiro ou falso, perguntas abertas sobre bandeirismo e jesuítas, interpretação de um mapa com caminhos bandeirantes e um caça-palavras. A variedade de instrumentos procurou mobilizar diferentes formas de participação, mas as dificuldades de leitura e interpretação interferiram na realização das tarefas. Apenas três estudantes apresentaram desempenho integral: dois do 7º E e um do 7º F. Esse resultado expressa o desempenho em uma atividade específica, realizada em determinado contexto, e não constitui medida definitiva da aprendizagem. Ainda assim, indica a necessidade de ampliar as oportunidades de acompanhamento e retomada dos conteúdos.

A segunda sequência incluiu uma charge de Armandinho, personagem criado por Alexandre Beck, para questionar a narrativa tradicional do "descobrimento" do Brasil, centrada na chegada dos portugueses e na ausência da perspectiva dos povos indígenas. A atividade também reuniu questões de verdadeiro ou falso, exercícios de completar frases com palavras, perguntas discursivas e uma cruzadinha. A proposta buscou discutir quem aparece como protagonista nas narrativas sobre o passado e quais sujeitos são silenciados ou colocados em segundo plano.

A cruzadinha despertou maior envolvimento, indicando que atividades lúdicas podem funcionar como recursos de aproximação com os conteúdos. Entretanto, muitos estudantes não conseguiram concluir todas as questões no tempo disponível. O episódio mostrou que o interesse por uma atividade não se traduz necessariamente em sua conclusão, sobretudo quando a tarefa exige leitura, interpretação e produção escrita. Também evidenciou a necessidade de prever tempos compatíveis com os diferentes ritmos de trabalho.

A reflexão de Libâneo (1990) sobre a assimilação ativa contribui para compreender essas dificuldades. O autor afirma que o professor deve "[...] saber detectar o nível da capacidade cognoscitiva dos alunos [...]" e ensinar considerando "[...] não um aluno ideal, mas alunos concretos que ele tem à sua frente." (LIBÂNEO, 1990, p. 89). Essa perspectiva reforça a importância de considerar os conhecimentos prévios, formular orientações compreensíveis, acompanhar as respostas e reconhecer quando uma proposta exige mais tempo ou outra forma de explicação.

Zabala (1998) também ressalta que as decisões didáticas precisam considerar os níveis de desenvolvimento e os ritmos de aprendizagem. No contexto observado, a diversidade das respostas indicou que uma mesma tarefa não apresentava o mesmo grau de dificuldade para todos, exigindo acompanhamento e possíveis ajustes. A avaliação, nesse sentido, não deve se limitar à verificação de informações memorizadas, mas contribuir para identificar

ISSN: 2358-8829

dificuldades, orientar a retomada de conceitos e reorganizar o ensino, considerando a capacidade dos estudantes de interpretar, estabelecer relações e construir explicações históricas.

Além das dificuldades pedagógicas, o ensino de História apresenta o desafio de promover a interpretação das experiências humanas no tempo. As sequências buscaram relacionar a expansão colonial aos conflitos territoriais, à exploração econômica e às formas de resistência indígena, evitando apresentar a ocupação portuguesa como um processo natural ou inevitável. Essa abordagem aproxima-se da reflexão de Rüsen (2015, p. 52), para quem a História estabelece uma conexão entre passado e presente, com projeções para o futuro, que orienta a vida prática.

Ao abordar o bandeirismo, procurou-se discutir não apenas a expansão territorial, mas também o apresamento de indígenas e a violência relacionada às expedições. A atuação dos jesuítas foi tratada em relação à catequização, aos conflitos e aos interesses envolvidos no mundo colonial, e foram feitas relações e reflexões sobre como essas populações se encontram nos dias atuais no Brasil. Essas questões permitem compreender que a colonização envolveu diferentes sujeitos e relações desiguais de poder, não podendo ser reduzida a uma narrativa centrada exclusivamente nas ações dos colonizadores.

A análise da charge e a utilização da música buscaram questionar representações tradicionais do passado e discutir suas relações com problemas sociais contemporâneos. Entretanto, as dificuldades de leitura, a dispersão e o tempo limitado restringiram o aprofundamento de algumas discussões. Por isso, não seria adequado afirmar que todos os objetivos foram plenamente alcançados; é possível reconhecer que foram criadas oportunidades de problematização, cujos resultados variaram entre os estudantes.

A reflexão de Schmidt (2009) sobre a formação do professor de História contribui para compreender esse desafio. Ao defender a articulação entre ensino e pesquisa, a autora afirma que "[...] o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa." (SCHMIDT, 2009, p. 11). Essa perspectiva reforça a importância de tratar o conhecimento histórico como objeto de análise e problematização, considerando também os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Durante a regência, essa preocupação se expressou na tentativa de discutir os interesses envolvidos na expansão territorial, as consequências da colonização para as populações indígenas e os limites das narrativas que privilegiam determinados sujeitos históricos. A experiência, contudo, mostrou que essa intenção precisa ser acompanhada por

ISSN: 2358-8829

atividades adequadas às condições de leitura, interpretação e participação dos estudantes. A formação da consciência histórica não decorre automaticamente da apresentação de conteúdos relevantes ou da utilização de recursos diversificados: exige mediação pedagógica e oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas próprias interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem da observação para a regência contribuiu para a formação docente ao transformar o conhecimento sobre a rotina escolar em responsabilidade direta pela organização e condução das aulas. A experiência mostrou que conhecer as turmas e planejar atividades são etapas fundamentais, mas insuficientes para prever as situações que surgem durante o ensino. A regência exigiu autonomia, flexibilidade e reflexão diante das dificuldades de participação, das diferenças entre os estudantes e das condições materiais da escola.

Os desafios observados evidenciaram que o desenvolvimento das aulas depende tanto das decisões pedagógicas quanto das condições concretas de ensino. As dificuldades de leitura e interpretação, os diferentes ritmos de aprendizagem e a disponibilidade limitada de recursos interferiram na realização das atividades e apontaram a necessidade de adequar o planejamento, acompanhar as respostas e utilizar a avaliação para orientar novas intervenções. A música, os mapas, as imagens, a charge e os exercícios diversificados ampliaram as possibilidades de abordagem, mas seus resultados dependeram da mediação docente e não foram uniformes entre os estudantes.

Conclui-se que o Estágio Supervisionado contribui para a formação do professor de História ao aproximar os conhecimentos acadêmicos das exigências concretas da docência. A passagem da observação para a regência permitiu compreender que ensinar envolve estudar, planejar, conduzir, avaliar e rever decisões, considerando as condições escolares e as necessidades dos estudantes. Sua contribuição formativa reside, sobretudo, na possibilidade de analisar criticamente a prática e construir intervenções pedagógicas mais coerentes com a realidade da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de história, Estágio supervisionado, Formação docente, Planejamento pedagógico, Regência de classe.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Expedições da história**: 7º ano: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Os fundamentos do pensamento histórico. In: RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015. cap. 2, p. 37-58.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>. Acesso em: 30 out. 2026.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05>. Acesso em: 28 out. 2026.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.