



01 A 05 DE FEVEREIRO DE 2021

II ENCONTRO DE ENSINO E HISTÓRIA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA EM REDE



“OS ESTÁGIOS” E SUAS REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Júlio César Virgínio da Costa¹

Resumo: Este artigo tem como objeto de análise os significados, as reflexões e as “marcas” deixadas durante o Estágio Supervisionado, realizado por alunos/as do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, durante sua formação acadêmica inicial. O universo pesquisado, para a obtenção dos dados e resultados, deste trabalho, incluiu os/as estagiários/as e recém-formados/as, nos anos de 2005/2006 que cursaram, nesses períodos, a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na Faculdade de Educação da UFMG, no 8º período de seu curso de História.

Palavras-chave: Formação docente, Estágio, Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como análise os significados, as reflexões e as “marcas” deixadas durante o Estágio Supervisionado, realizado por alunos/as do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, durante sua formação acadêmica inicial. O universo pesquisado, para a obtenção dos dados e resultados, deste trabalho, incluiu os/as estagiários/as e recém formados/as, nos anos de 2005 (duas turmas do segundo semestre) e 2006 (duas turmas do primeiro semestre) que cursaram, nesses períodos, a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na Faculdade de Educação (FAE) da UFMG, no 8º período de seu curso de História. Foram aplicados 56 questionários semiestruturados, enviados e despachados, via correio e por e-mail. Retornaram 17 questionários, perfazendo um total de 30%.

Este texto é parte da dissertação intitulada: **Os estágios na formação do professor de história: significados e reflexões**, defendida em 2007 sob orientação da professora doutora

¹ Professor da Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico. Doutor em Educação pela UFMG/FAE com bolsa CAPES.

Cláudia Sappag Ricci e da Coorientação da professora Lana Mara de Castro Siman. Foi uma pesquisa relativa ao campo da formação docente inicial.

O campo de pesquisa – formação de professores – tornou-se interessante, a partir do momento do ingresso do autor como professor de História da educação básica, na rede pública estadual de Minas Gerais — em Belo Horizonte e na cidade de Santa Luzia. Houve dificuldades, ansiedades e reflexões. Não estar preparado era um pensamento constante.

O mundo acadêmico parecia livresco e mais estático do que sala de aula e a escola. Na escola, os alunos eram reais, seus problemas e também seu desinteresse por uma disciplina que foi tão propalada como importante meio de conscientização política, social e cultural. O que fazer? Como fazer numa situação que exigia mobilizar saberes, capacidades e atitudes tão diversas daquelas que fizeram parte da formação acadêmica?

Portanto, o problema de pesquisa veio sendo construído em face aos desafios encontrados no dia-a-dia, na sala de aula. As contradições, por exemplo, entre a orientação da instituição formadora, que prepara o futuro professor, formatado na perspectiva (uni)disciplinar e o campo de estágios, com uma diversidade de exigências e desafios colocados pela prática de sala de aula, da escola e dos alunos e alunas e muitas das vezes não coincidem.

Retornando à Universidade, no segundo semestre de 2005, na situação de monitor do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG, na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado do curso de História, houve a significativa oportunidade de participar de atividades de orientação dos estagiários/as, dos seminários em que os mesmos relatavam suas experiências de estágio, também ministrando algumas aulas.

Nessa experiência, encontramos relatos de estudantes que se sentiam, por vezes “desguarnecidos”, por vezes, estimulados a exercerem suas atividades docentes, nas diferentes realidades socioculturais. As socializações dessas experiências revelavam-se como importante espaço de formação docente. No entanto, percebemos que essa socialização restringia-se ao espaço da sala de aula de Prática de Ensino. Além dessa experiência, leituras e estudos instigaram a investigação, de forma mais sistemática, o significado do estágio supervisionado, para alunos do curso de História da UFMG, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN nº 9.394/96) e do debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica.

É importante destacar que esse contexto de alteração na legislação não se resumiu a um mero acréscimo de horas ou mudanças no formato da disciplina Prática de Ensino². Esse debate revelou diferentes concepções de currículo, disputas de poder, de espaço acadêmico, de valorização das disciplinas de institutos superiores e de novas regras e mudanças na forma de execução do estágio supervisionado. Mas como ele vinha sendo realizado? Ele produzia resultados esperados? Quais conhecimentos ele proporcionava? O aluno/a tinha espaço ao longo do curso para refletir sobre esta experiência? A exigência da lei com 400 horas sinaliza limites do formato até aquele momento? O que pensavam os estagiários acerca dessa experiência?

Essas questões foram se constituindo como problemas a serem investigados. Acreditamos que através da fala/reflexão/reconstrução do estagiário/a, sobre as experiências vividas por ele/a em seu estágio, seria possível entender os significados dessa valiosa experiência, em sua formação, como futuro professor de História. Essa proposição, qual seja, entender o estágio por meio da voz dos estagiários/as, baseia-se numa compreensão de estágio como espaço privilegiado de questionamentos e investigações, conforme as ideias também de Pimenta e Lima (2004).

Desta forma, buscaremos nesse artigo, refletir sobre algumas dessas vozes que ecoaram e revelaram o quanto potente pode ser essa experiência formativa dentro das licenciaturas.

DESENVOLVIMENTO - A PESQUISA: INSTRUMENTOS E ALGUMAS PERCEPÇÕES

A metodologia é entendida, por muitos, como o “caminho do pensamento” e a prática exercida na abordagem da realidade. Assim, procuramos mapear, refletir, perceber as reflexões dos estagiários/as e nelas o que ficou de marcante, (sendo positivo ou não), durante seu estágio supervisionado. Ao tentar compreendermos o caminho trilhado pelos/as cursistas do curso de História da UFMG, durante o estágio, procuramos identificar os significados do mesmo, em sua formação acadêmica inicial e em seus processos formativos.

Cumpramos destacar que, para o levantamento e análise de alguns dados, também foram utilizados instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada com os seis estudantes

² A pesquisa se realizou com a última turma do curso de História da UFMG antes da implementação das “novas” diretrizes para o estágio supervisionado e para as disciplinas de prática de ensino: passado, ambas, par 400 cada.

selecionados e análise dos relatórios finais do estágio, elaborados para disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na FAE/UFMG.

O objetivo central foi realizar um primeiro mapeamento dos alunos, da disciplina Prática de Ensino de História, buscando compreender os significados do estágio em sua formação.

Um dado que revelou a especificidade da amostra pesquisada referiu-se ao predomínio de homens, ao contrário do que é a regra no magistério, vista como profissão de predomínio feminino. No total, as quatro turmas pesquisadas de alunos (duas turmas do segundo semestre de 2005 e duas do primeiro semestre de 2006) eram compostas por 33 homens e 23 mulheres. Nesse sentido, dos questionários respondidos, obtivemos 17 participantes, dos quais 11 ou 65% eram homens e 6 ou 35%, mulheres, mantendo certa semelhança com o predomínio de homens nas turmas pesquisadas.

As entrevistas, gostaríamos de destacar, suscitaram não só questões para o pesquisador como reflexões dos participantes sobre o estágio realizado, traduzindo-se em uma oportunidade ímpar de reconstrução da experiência vivida.

Como por exemplo, quando perguntados sobre as impressões do momento de chegada à escola do estágio:

Momento inicial de chegada à escola.....(silêncio).... O que me chamou a atenção foi que eu me deparei na escola pública onde a remuneração dos professores não é muito grande, e eu esperava encontrar professores muito desmotivados, e apesar do professor de história Valdivino ter uma certa desmotivação, por causa que ele já trabalhou muito tempo, ganha pouco e como eu disse ele não prepara a aula etc., mas eu percebi que os outros professores – eu tive contato com os outros professores também – tinham uma motivação muito grande, apesar do salário. Então, na sala dos professores eu via que eles discutiam. É eu entrei com um certo preconceito até, eu esperava encontrar professores totalmente desmotivados, professores sem preocupação com os alunos, mas não foi isso que eu encontrei não, no caso particular dessa escola. (Trecho de entrevista com M-1, p. 5, 2006) (Grifos nossos).

São essas reconstruções que reiteram a crença no estágio como uma oportunidade ímpar de construção de conhecimentos e de reflexão da própria formação acadêmica do aluno acreditando ainda que sua percepção dos fatos deva ser feita não a priori, mas, sim, com uma postura investigativa, uma observação própria, em cada situação e em cada momento histórico por ele/a vivido. É o estágio para além do estágio.

Percebemos, claramente, que as reflexões estão presentes durante o estágio também. O que pode parecer uma afirmação óbvia, mas por que essa experiência então não é socializada, ao longo do curso de História? Por que não houve, durante a graduação ou em disciplinas anteriores a preocupação em instigar o aluno para essa experiência? O contato com a sala de

aula e a escola. Seria a disciplina menos atraente do que o estágio em si? As reflexões eram inevitáveis. Algo anterior poderia estar corroborando com uma visão de que as disciplinas na Faculdade de Educação eram perda de tempo? Persistia ainda a ideia de que o importante é saber o conteúdo específico para se tornar um bom professor? Teríamos ainda, em plenos anos 2000 a velha dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura no Brasil? Seriam disputas de poder entre unidades e/ou departamentos da universidade? Como o estágio é concebido, institucionalmente, na FAE e mesmo pela UFMG?

Os relatos das observações feitas revelaram experiências significativas, circunscritas a determinados locais de estágios e enfatizavam a existência de estágios, pois, cada experiência era muito diversa em suas oportunidades de reflexões, análises e debates, embora, o tempo, nem sempre permitisse tal processo.

Diante de tamanha riqueza de informações, questionava-se por que o estágio é tão pouco valorizado institucionalmente, no processo de formação docente? Por que alguns alunos somente ouviram falar de estágio na FAE/UFMG, já no final do curso? E as outras disciplinas de Prática de Ensino constantes do currículo do curso de História da UFMG, nada diziam sobre estágio a seus alunos, futuros professores? Quem, na verdade, dicotomiza a formação? A realidade da carreira que ainda não havia iniciado para a maioria ou a própria instituição que se diz formadora? O estágio suscitava reflexões sobre a formação? Será que o/a estagiário/a pôde perceber durante o estágio, um momento de reflexão e articulação teoria e prática? Para eles/as a realidade da sala de aula era complexa? Contrapunha às discussões da academia?

O instrumento de coleta de dados – o questionário – foi aplicado e enviado a todos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, ou seja, a 56 alunos das quatro turmas da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, porém, em fases distintas. Nas duas turmas do segundo semestre de 2005, o questionário foi enviado aos/às alunos/as, no início do ano de 2006, ou seja, logo após se formarem. Nas duas turmas de 2006, eles o receberam no meio do ano corrente, um pouco antes da formatura. O questionário foi elaborado com o objetivo de traçar um perfil desses estagiários/as, mapeando, de forma bastante incipiente, suas preferências culturais, políticas e sociais. Além disso, a intenção era iniciar o levantamento de dados sobre sua formação acadêmica e cotejar dados sobre sua experiência no Estágio Supervisionado.

O questionário foi importante também para a escolha dos/as estagiários/as a serem entrevistados/as. Desse universo analisado, foram lidas e tabuladas 1173 questões.

Havia 17 questionários respondidos e um universo variado. Após a análise dos questionários, foram criadas algumas categorias, para escolha de alguns/mas estagiários/as para que participassem de uma entrevista semiestruturada. As categorias e/ou critérios utilizados para essa seleção foram: 1) desejo ou intenção de exercer o magistério como profissão; 2) alunos tanto das turmas de 2005 como das de 2006; 3) realização do estágio em escolas públicas e em escolas privadas e 4) apresentação, tanto de experiência no estágio definida como positiva para sua formação inicial, quanto de outras indicadas como negativas ou não tão enriquecedora.

Por que dessas categorias/critérios? A definição do primeiro critério – desejo ou intenção em ser professor – baseou-se no objetivo da pesquisa, em acompanhar a experiência do estágio supervisionado, na formação inicial do **professor** de História.

O segundo critério se apresenta devido a uma observação realizada durante a monitoria do Programa de Pós-graduação da FAE/UFMG, em 2005, na disciplina Prática de Ensino /Estágio Supervisionado, em relação à diversidade de experiências de acordo com as turmas.

Também, devido a uma constatação de que a turma de 2005, (segundo semestre) realizou seu estágio predominantemente no período diurno, privilegiando escolas de caráter privado e/ou da rede federal de ensino, optou-se por selecionar estagiários em escolas públicas municipais e estaduais.

As seis (6) entrevistas foram posteriores a colação de grau, ou seja, todos/as já estavam formados e, ainda, alguns dos/as entrevistados/as já estavam atuando como professor/a. Esse contexto proporcionou perceber análises diferenciadas acerca do estágio, realizadas em momentos distintos: ainda na graduação e quando já em exercício da docência.

Esse fato foi perceptível na realização da entrevista com um estagiário que, à época, atuava como professor do PEMJA (Projeto de Ensino Médio de jovens e Adultos desenvolvido na UFMG) na mesma escola em que ele cursou seu ensino médio e onde realizou seu estágio. Atuava no turno da noite como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa situação, ele fez uma reflexão diferente da realizada à época do estágio, quando descrevendo o ensino de História observado, denominou-o de tradicional e fez críticas àquele modelo utilizado. Porém, como docente se reporta automaticamente à sua experiência no estágio e relata que:

No princípio eu fiquei meio assim, sabe, na época eu lembro que eu tinha achado isso um pouco estranho, assim né, que você sai daqui da Faculdade com todas as teorias de ensino de História e fica pensando, pô, né, mas que chato, né, a sociedade,

uma coisa tão complexa, tem tantas outras alternativas para se trabalhar e discutir, mas, aí, nisso, na época era a avaliação que eu tinha feito era um pouco até negativa com relação a essa escolha dela [da professora], mas depois, já nesse ano, dando aula, eu refaço a minha visão disso e olhando para trás eu vejo que na verdade é uma boa escolha, sim porque às vezes pra gente aqui na academia, essa questão da política e da economia, né, assim, que é até um pouco a coisa da história tradicional, pra gente pode até estar batido, mas para os alunos, na verdade, não.(trecho e entrevista com M-4, p.8 de 14/09/06) (grifo nosso).

É esse tipo de reflexão, após o estágio que denominamos estágio ampliado ou estágio além do estágio. Se ele não tivesse importância na formação acadêmica inicial, como consegue influenciar o profissional em sua prática docente futura? Parece que, na verdade, sua importância ainda não foi destacada na graduação de forma geral, e em especial no curso de História da UMFG.

É importante a formação acadêmica inicial na formação do professor de História bem como o espaço que deve ter o estágio, nessa formação, devido suas possibilidades de pesquisa, de observação reflexiva de uma ou várias práticas educativas que ocorrem no interior das escolas, num processo de “reflexão-ação”, de teoria-prática articuladas. Assim como a literatura da formação mais geral de professores, Fonseca (2001) também aponta estudos realizados nos anos de 70, 80 e 90 do século XX, que centraram suas atenções na formação do professor de História. Essas pesquisas,

Demonstraram enorme distância e, até mesmo discrepância, existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas Universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio (FONSECA, 2001, p.2).

Esse fosso detectado entre a universidade e a educação básica tem enorme significado quando se percebe as reflexões sobre o Estágio Supervisionado na formação acadêmica inicial do/a professor/a ou futuro/a professor/a de História, pois remete à distância entre a teoria e prática.

Segundo Fonseca (2001), a configuração de muitos cursos de formação de professores de História, ainda sofre com a herança do modelo imposto no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), na época, realizado pelos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais. “Trata-se de um projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do Regime Militar” (FONSECA, 2001, p. 2).

Segundo a autora esse esvaziamento na e da formação vem de um modelo ainda mais antigo, desde a década de 1930, o modelo 3+1 que, incorporado à racionalidade técnica da

década de 1970, reforçou os problemas da formação docente dicotomizada, sem reflexão para uma práxis crítica e pautada em um modelo de reprodução de conhecimento.

Alguns entrevistados disseram que a visão que tinham de escola ou da atuação docente na educação básica foi alterada após o estágio, indicando que a visão recebida ou criada durante o curso de formação inicial não condiz com a realidade. Muitos afirmaram também que a realidade encontrada nas escolas é bem diferente da teoria ou das/nas aulas da universidade.

No caso da formação do professor de História, tal situação é perceptível, por exemplo, na análise das Diretrizes curriculares para os Cursos de História. Nesse documento, a ênfase é para a formação do historiador, do pesquisador, o que reforça a dicotomia entre licenciatura e bacharelado e a ideia de que para ser bom professor, basta dominar os conteúdos, ditos específicos, ou aprender a ser pesquisador. “Quando trata da organização e reestruturação dos cursos, o documento preserva o modelo ‘três mais um’, e reforça a necessidade de assegurar a formação do historiador. “A palavra professor sequer é mencionada”. (FONSECA, 2001, p. 8) Por exemplo, quando perguntados no instrumento questionário se o curso de licenciatura em História na UFMG atendeu ou tem atendido a sua expectativa, **58% disseram que não**, sendo que **53%** disseram que sua visão de escola se modificou após o estágio.

A partir desses dados podemos constatar que as discussões, os textos ou a não inserção do tema na graduação ainda provoca nos alunos uma visão inadequada da realidade escolar, a ponto de mais da metade dos participantes mudarem de ideia sobre suas visões acerca das escolas de educação básica, como salientado na primeira entrevista apresentada anteriormente. Esse distanciamento foi indicado pela maioria dos alunos pesquisados, pois **65%** responderam não perceber a articulação entre as situações de sala de aula do ensino básico e as questões abordadas nas disciplinas do campo historiográfico.

O número bem significativo e, mais impactante ainda, devido à questão abordada no item, que poderíamos considerar estrutural de curso que busca formar professores.

No entanto, dado animador, foram as respostas positivas, também, da maioria, isto é, de **65%** dos entrevistados que disseram perceber a articulação entre as questões abordadas nas disciplinas do campo pedagógico e as situações de sala de aula do ensino básico.

E é nesse sentido que as reflexões de Pimenta e Lima (2004) ganham destaque na reflexão dessa pesquisa, porque buscam inserir o estágio em outro patamar reflexivo, como por exemplo, quando afirmam que considerar “o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 29).

Acreditamos que para essa mudança se operar, é necessário deixar de considerar o estágio apenas a parte prática do curso. As autoras sugerem que o estágio seja concebido em uma perspectiva investigativa, demandando sempre uma postura reflexiva, por parte do estagiário, sobre o observado e vivido por ele. Percebe-se que isso coteja com a ideia de formação do professor investigador.

Sobre os hábitos culturais e participação política, a maioria (82%) não assina jornal diário, porém, quando perguntamos sobre a leitura de jornal, a resposta foi diferente: 85% fazem leituras, seja diariamente, frequentemente ou esporadicamente e 15% raramente ou nunca. Apesar de não assinarem, têm o hábito da leitura, que é o que se espera de um profissional da área da educação e também da de História.

Em relação às revistas, mantém-se um índice elevado de não-assinantes (cerca de 80%). Desse universo, assinam os seguintes periódicos: Revista Isto é, Isto é Dinheiro, Veja, Aventuras na História, Nacional Geographic, Nossa História, História Viva, Revista em História e Carta Capital.

Percebemos algumas publicações ligadas diretamente à História, porém, nenhuma à Educação. Da mesma forma com jornal, em relação à leitura de revistas o índice é oposto ao da assinatura: 88% lêem revistas diariamente ou frequentemente ou, ainda esporadicamente. Confirmam-se, mais uma vez, que eles não são assinantes assíduos, mas leitores sim. Esses dados confirmam certa tendência da leitura constante entre os alunos/as dos cursos da área das Ciências Humanas, nesse caso específico de História. Quando perguntados se leem livros, a resposta foi de 100% frequentemente, reiterando o perfil de alunos leitores. Mas, quais livros eles leem? Tentamos mapear a preferência por leitura de forma individual, para uma melhor percepção deste item, tão importante para a formação docente, segue abaixo a lista das preferências.

Participante 1 prefere os romances, didáticos e paradidáticos.

Participante 2 prefere os científicos.

Participante 3 prefere os romances.

Participante 4 prefere os científicos e romances.

Participante 5 prefere os de História e filosofia⁴⁰.

Participante 6 prefere os de literatura brasileira⁴¹.

Participante 7 prefere os romances.

Participante 8 prefere os técnicos.

Participante 9 prefere os científicos e romances.

Participante 10 prefere os científicos.

Participante 11 prefere os filosóficos⁴².

Participante 12 prefere os científicos, romances, didáticos, paradidáticos e peças teatrais.

Participante 13 prefere os de História.

Participante 14 prefere os romances.

Participante 15 prefere os científicos e os romances.

Participante 16 prefere os científicos.

Participante 17 prefere os romances.

Pôde-se constatar que existe uma variação grande, porém, existe uma predominância da preferência por romances, seguida pelos científicos. Por que os alunos/as/estagiários/as/professores recém-formados/as do curso de História da UFMG preferem os romances?

Os livros paradidáticos estão na preferência de apenas dois, algo que faz pensar, o que leem os universitários? As leituras estão adequadas com seus cursos ou com suas dificuldades de vida cotidiana? Essa e outras questões não estavam previstas nessa pesquisa, mas fica esse questionamento para nossas reflexões. Seria muito importante esse mapeamento e uma reflexão mais profunda dessa questão, pois, não podemos ensinar o que não sabemos.

Como esses/as estudantes relatam essa experiência em sua formação? Por onde andaram? Como se sentiram? Essas e outras questões também foram objeto dessa pesquisa, e versaremos um pouco sobre elas agora.

As expressões e frases a seguir indicam a diversidade na avaliação da experiência, no estágio supervisionado, registrada pelos estagiários no questionário.

➤ *“Não acrescentou em quase nada...”*

Interessante ressaltar que esse participante revê essa sua avaliação na hora da entrevista, já decorrido algum tempo da aplicação do questionário e com sua experiência, em sala de aula, cotejando com o referencial da reflexão-na-ação e/ou sobre-a-ação.

➤ *“Muito pequena”*

Avaliação feita pela maioria dos participantes e também reforçada nas entrevistas que indicam, inclusive, sugestões de outros formatos para os estágios, participação do próprio/a estagiário/a e maior aproveitamento. Para esses entrevistados, o estágio é uma atividade que deve ser mantida e deve ser realizada por todos os estudantes do curso de História da UFMG, apenas, sugerem que seja realizado de outra maneira.

➤ *“Pouco proveitoso.”*

Esse mesmo participante apresentou, na entrevista, sugestão de outras formas e outros espaços, além da escola e da sala de aula, para a realização do estágio. Novamente, a possibilidade do Estágio Ampliado aparece, assim como é reiterada a necessidade de se fazer o estágio, desde que em outro formato.

➤ *“Decepção, mas com certeza possibilita reflexões.”*

Verificou-se, outra vez, a possibilidade da reflexão proporcionada, nesse momento significativo na formação acadêmica inicial do professor de História, especialmente, como um exercício de reflexão-na-ação da/na práxis do formando.

➤ *“Bastante enriquecedor.”*

Indício de que é preciso ouvir o aluno/estagiário/a para que essas percepções tanto as positivas quanto as negativas sejam socializadas e possibilitem a melhoria da formação acadêmica inicial do professor de História.

➤ *“A certeza de que não pretendo ser professora”.*

Essa é uma forte afirmação. O estágio também tem essa possibilidade que talvez seja pouco explorada, qual seja: um momento de definição para alguns do futuro na profissão.

➤ *“eu não me dediquei por não pretender exercer a profissão”*

Esse participante já sabia, havia decidido não exercer a profissão docente, mesmo antes do estágio, diferente da fala anterior, em que o estágio definiu a decisão do estagiário. Verificamos ser uma situação comum nos cursos de licenciatura, já que muitos/as alunos/as fazem os cursos por outros motivos. Ficam as seguintes questões: qual a visão desse participante sobre a escola que o recebe? Qual a contribuição desse aluno no curso de História e do curso para esse aluno? No caso da licenciatura, ele/a ocupa uma vaga de outro/a que gostaria de realmente ser professor? O que fazer? É possível fechar os olhos para essas situações?

➤ *“Muito importante.”*

A importância do estágio é reafirmada, mas o que lhe atribuiu tal importância? O que foi significativo para gerar essa avaliação? Essas várias informações são coletadas? São socializadas com os demais colegas ou com as turmas posteriores, como forma de estudo de casos, de reflexões para a preparação do futuro estágio? E o repensar dos cursos, se baseia nesses dados?

➤ *“Importante apenas para conhecer o perfil do público estudantil”.*

Constatamos outra fala interessante, também já que o estagiário está envolto com a escola, com os professores, técnicos e outros funcionários. Com toda a complexidade da escola, por que ele só pôde perceber essa parte? As orientações eram para perceber as condições físicas, o ensino de História, as relações entre docente-discentes etc. Que fato o levou a privilegiar esse ponto e excluir toda dinâmica da escola e da sala de aula?

➤ *“Foi curta, mas de muita importância na minha formação.”*

É reafirmado que o tempo do estágio é curto, porém, de valor e significado para quem o realizou. Indica as possíveis marcas que podem ficar nesse percurso. Vários entrevistados apontam o pouco tempo de estágio, já que o estágio na UFMG/FAE era proposto apenas no oitavo e último período do curso de História.

➤ *“Primordial”*

Destaca-se que uma palavra para esse/a participante foi o suficiente para definir seu estágio. Cumpre destacar, que se é tão valioso, por que não é/foi ainda fonte de pesquisas? Por que sua condição de mera tarefa imposta pela lei para obtenção de um título? O que marca o percurso desses cursos, que tornam atividades assim apenas apêndices? Por que só se ouve falar dele, no último período e na FAE/UFMG ? Persiste ainda a ideia de a FAE é única responsável pela formação dos professores?

Mais uma vez o curto tempo para a realização do estágio aparece na resposta desse participante. Interessante pensar que, mesmo com um período – dito por eles/as – curto, o estágio pôde ser importante. Como será com sua ampliação? As lacunas serão as mesmas? Apenas se aumentarão as horas? As experiências anteriores serão consideradas para reflexões?

O estágio suscitou questões acerca do ensino de História, conforme indicam as observações dos estagiários, registradas abaixo.

1. *“O cuidado do professor com os conceitos utilizados em sala”*
2. *“Dificuldade de estimular os alunos a se apropriarem do conhecimento da história”.*
3. *“Como ter alunos participativos?”*
4. *“O sentido do ensino de História”*
5. *“A questão da educação como mercadoria”.*
6. *“A forma tradicional de ensino que predomina”.*
7. *“Como adequar o conteúdo à vida e não ao mercado?”*
8. *“Como avaliar o aluno?”*
9. *“A desvalorização do educador pelo Estado”.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCEPÇÕES E CONSTATAÇÕES DE UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

A busca da compreensão das experiências vividas pelos estagiários e futuros professores de História foi o objetivo central e a trajetória, nesse sentido, foi longa, lenta e, muitas vezes, difícil. O esforço foi o de, através das análises de algumas das experiências vividas, “marcas” deixadas e reflexões realizadas, oferecer uma contribuição para que esse momento da formação profissional pudesse ser visto como uma dimensão mais valorizada e integrante de um curso de formação de professores inicial de História, de modo especial da na UFMG.

No caminho que foi trilhado, ocorreram surpresas, dúvidas e alegrias. A experiência, como monitor de Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG/FAE, na disciplina Prática de Ensino e Estágio supervisionado, mostrou-nos a existência, na verdade de “estágios” e não o estágio. Cada experiência era singular, ricamente significativa e extremamente diversa uma da outra. Pudemos perceber que não seria possível pensar em estágio supervisionado e sim, em estágios supervisionados, o que aguçou nosso olhar sobre os sujeitos (estudantes) e sobre a realidade.

Verificamos também, nesse percurso de investigação, expressões de esperança e de desejo, por parte de muitos dos futuros professores de História, de fazerem de sua atividade profissional um valioso auxílio aos educandos, na conquista de uma vida mais digna e mais consciente.

Acreditamos, também, que a inexistente preparação anterior para o estágio possa ter colaborado de forma negativa, nesse caso. Os alunos não são antecipadamente preparados para esse momento, em disciplinas, seminários e grupos de estudo.

Deparamo-nos com outra percepção sobre o estágio, refletindo e/ou indicando algumas dificuldades na formação acadêmica do professor de História. A ausência constatada, pela maioria dos entrevistados, da discussão, preparação para o estágio supervisionado antes da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, indica que ainda persiste uma dicotomia entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Isso oferece indícios, também, da ideia da antiga e equivocada percepção de que é na Faculdade de Educação que se formam professores, deixando assim para a FAE essa tarefa.

Identificamos, também, ao longo do percurso que, para muitos dos estagiários, a situação encontrada nas escolas era bem diferente daquela anunciada pela academia, indicando a existência de um distanciamento em relação à realidade. Porém, um dado foi favorável nesse quesito. Para muitos dos participantes, quando perguntados sobre as disciplinas da FAE/UFMG e a realidade encontrada nas escolas, a maioria dos participantes afirmou que eram mais condizentes. Isso indica-nos que se o curso, em sua plenitude ainda não possui essa característica, porém, na FAE/UFMG está se alterando.

Vale registrar aqui, que muitas surpresas se apresentaram. Estagiários que realizaram seus estágios com uma carga horária maior que a estabelecida, por sua livre e espontânea vontade. Participantes que, após sua experiência no estágio alteraram sua prática e seu pensamento em relação à escola/professores/as, devido exatamente às observações feitas durante a própria experiência do estágio e à sua inserção em uma sala de aula como regente de turmas. Outros pontos também foram relevantes, esses relativos ao perfil dos participantes

que, mesmo não sendo objeto central da pesquisa, interferem de forma direta na sua inserção, permanência e mesmo nas posturas e participações no estágio e geram consequências em sua futura vida profissional.

Suas leituras têm a preferência nos romances e pouquíssimas obras de educação ou sobre educação. A pesquisa também apontou uma alta incidência de professores ou alunos de um curso acadêmico de formação de professores ter pouco hábito de leituras sobre educação, Ensino de História. Isso é preocupante.

Ao repensar essa trajetória, com seus percalços, alegrias, dúvidas, temores e novidades, podemos dizer que a condição de pesquisador proporcionou pensar sobre o estágio supervisionado como uma das dimensões da formação ainda pouco explorada na UFMG e no curso de formação de professores de História da UFMG.

Acreditamos que seria pensar o estágio, segundo a colocação de Pimenta e Lima (2004), como um locus de elaboração de conhecimentos, isto é, “considerar o estágio como campo de conhecimento [...] atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

O estágio é um espaço definidor do futuro profissional, até mesmo da escolha da profissão docente, como relatado por alguns participantes. Esse não deve ser visto como parte apenas prática de um curso de graduação, em uma Universidade no Brasil, cotejando diretamente com Candau e Lelis (1983), em relação ao tão propalado problema da dicotomia entre teoria e prática, existente no interior dos cursos acadêmicos de formação docente no país. Acreditamos também que não deva ser pensado como a parte prática do curso, colaborando, assim, para a perpetuação da dicotomia entre teoria e prática, no interior dos cursos de formação docente.

O estágio não é elemento central da formação, e, sim, um dos elos que pode ser ligado às disciplinas do curso, no todo e com a realidade do ensino básico, no Brasil. Isso pode vir a ser mais uma possibilidade na formação de professores pesquisadores, reflexivos, desde que sua estrutura e sua percepção sejam alteradas, tanto nos docentes quanto nos discentes.

O estágio não é o “salvador da pátria” dos cursos de formação acadêmica inicial docente, já que problemas ainda existem, como a ainda existente distância de certas disciplinas, e de seus conteúdos com a realidade. A visão de uma escola do ensino básico ainda irreal, como foi demonstrada. Constatou-se que 53% dos estagiários mudaram de ideia sobre a escola, após seus estágios.

Pensar o estágio não como o apanágio dessa mudança, pois, se assim for considerado será grande o risco de fracasso e até mesmo de seu uso para disputas internas e políticas entre

os institutos de formação acadêmica. Na verdade, ele pode contribuir muito na mudança de paradigma para se formar um docente mais reflexivo, crítico e com habilidades que o possam auxiliar durante sua carreira, já que 88% dos participantes disseram que pretendem usufruir profissionalmente de sua formação. O que provavelmente passará pelo magistério.

Ainda, em outro depoimento, de um dos estagiários que afirma que: se não tivesse outra experiência na educação, essa foi sem dúvida a melhor. Que a experiência definiu sua vontade de ser professor na vida. “Definiu que sigo no caminho que escolhi e vejo possibilidades nele.” Que se pode aprender sempre, mesmo sendo a experiência não tão boa, como disse outro estagiário. Deve-se ter mais tempo para estagiar, e mais tempo para escrever. Tempo com mudança de visão, tempo com clareza do que se fazer. E não apenas tempo para continuar a fazer igual ao que vem sendo feito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. L.D.B – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer nº CNE/CP 009/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC. 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro (55): 12-18, nov./dez. 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação do professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, velhos problemas. IN: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu, ANPED 24ª Reunião Anual, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004