

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

**OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
SIGNIFICADOS E REFLEXÕES**

Júlio César Virgínio da Costa

Belo Horizonte
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação intitulada “*Os estágios na formação do professor de história: significados e reflexões*”, de autoria do mestrando Júlio César Virgínio da Costa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza

Professora Doutora Cláudia Sapag Ricci

Professora Doutora Lana Mara de Castro Siman

Professor Doutor Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte, ___/ ___/___ 2007.

Av. Antonio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-9001

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

Júlio César Virgínio da Costa

**OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
SIGNIFICADOS E REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cláudia Sapag Ricci

Co-orientadora: Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte
2007

*Àqueles que, como eu, acreditam que a educação
ainda é o melhor caminho para tornar o mundo
mais humano, mais igual e mais justo.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS, sem o qual nada disso poderia ser realizado.

Aos meus pais, Antônio Virgínio da Costa e Neide Maria da Silva Costa, pelo apoio dado.

À professora orientadora Cláudia Sapag Ricci, por sua competência, equilíbrio e gentileza para comigo e pelos ensinamentos a mim destinados.

A minha co-orientadora, professora Lana Mara de Castro Siman, pela aceitação da idéia de minha pesquisa, pelo exemplo de competência e de dedicação à produção de conhecimento, na área do ensino da História.

A Cláudia Amorim, pelo incentivo e carinho na reta final.

Aos colegas do LABEPEH, aos colegas da turma de 2005 do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Aos professores com quem fiz disciplinas e que muito me ensinaram nesses meses.

Ao Professor Júlio Emílio Diniz Pereira, por sua gentil colaboração e atenção para comigo.

Ao Professor João Valdir Alves de Souza, por sua colaboração e atenção dispensada.

Aos funcionários da FAE/UFMG e da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção dispensada.

A CAPES pela concessão de bolsa no período de 7 meses e que foi de grande valia para coleta dos dados.

Às colegas e aos amigos do Centro Universitário de Belo Horizonte, pelo apoio.

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no universo. Por isso, a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer. Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura.....”

Fernando Pessoa.

RESUMO

COSTA, Júlio César Virgínio da. **Os Estágios na Formação do Professor de História: significados e reflexões.** 2007. 118. (Dissertação – Mestrado em Educação e Inclusão Social). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG.

As experiências do Estágio Supervisionado, realizado por alunos do curso de História, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006, constituem o objeto central desta pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário semi-estruturado, entrevistas semi-estruturadas, observação participante de aulas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, e análise de relatórios finais do estágio. O objetivo foi identificar, compreender e analisar os acontecimentos e as experiências dos futuros professores de História, quando realizaram o Estágio Supervisionado. Como os estagiários de História referem-se às suas experiências formativas, durante o período do Estágio Supervisionado? Quais relações eles estabelecem entre teoria (saber histórico, pedagógico) e a prática (experiência pedagógica) durante os Estágios? Qual é o significado desta experiência em sua formação acadêmica? Estas são algumas das questões que guiaram esta pesquisa.

Palavras-chave: Formação docente, estágio, ensino de História.

ABSTRACT

COSTA, Júlio César Virgínio da. Student teaching experiences during History teachers' education: Meanings and reflections. 2007. 118 pp. (Dissertation — Master's degree in Education and Social Inclusion). Faculty of Education. Federal University of Minas Gerais. Belo Horizonte. MG.

History teacher students' supervised work (second semester of 2005/first semester of 2006) at Federal University of Minas Gerais (UFMG) is shown here and this research aimed to identify, understand and analyze the future History teachers' experiences: how did they perform? Which relationships did they establish between theory (historical, pedagogic knowledge) and practice (pedagogic experience)? These were some of the questions that guided this study. The data collection tools were: closed and opened questionnaires; semi-structured interviews; attendance at the Teaching Practice classes as participants and observers; supervised work at teaching proficiency; analysis of the final reports on teaching proficiency.

Key words: Teacher education, student teaching, History teaching.

LISTA DE ABREVIACOES, SIGLAS E SMBOLOS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE/CP	– Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno
COLTEC	– Colégio Técnico da UFMG
CP	– Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.
DRCA	– Departamento de registro e Controle Acadêmico
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FAE	– Faculdade de Educação
GT	– Grupo de Trabalho
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira
PEMJA	– Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos
S.E.E./MG	– Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Gênero geral (%): 1995 a 2005.....	67
Gráfico 2	– Gênero ano a ano.....	68
Gráfico 3	– Variação nas médias e notas das turmas de práticas de ensino de História.....	69
Gráfico 4	– Faixa etária (%) dos estagiários do curso de Licenciatura em História.....	70
Gráfico 5	– Renda familiar (%), em salário mínimo.....	70
Quadro 1	– Itens observados pelos estagiários.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	De onde falo, os passos da pesquisa e memórias do caminho.....	11
1.2	A pesquisa: instrumentos e algumas percepções.....	13
1.2.1	Observação e a monitoria das aulas de Prática de Ensino.....	15
1.2.2	Os relatórios finais da Prática de Ensino.....	19
1.2.3	O questionário.....	21
1.2.4	As entrevistas.....	22
2	A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	25
2.1	O que a há de novo? Novos debates ou velhos problemas?.....	25
2.1.1	Destaque na literatura: A formação docente no paradigma da “reflexão- nação” e “sobre-a-ção”	28
2.1.2	Teoria e Prática na formação docente: velha discussão.....	34
2.2	Formação do professor de História: o que a diz literatura.....	41
3	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	50
3.1	O estágio na literatura.....	50
3.1.1	O estágio como fonte de pesquisa da Educação e na formação docente.....	53
3.1.2	O estágio: espaço de construção de conhecimentos?.....	55
3.2	O estágio nas Leis.....	57
3.2.1	O que dizem os pareceres.....	60
4	OS ESTÁGIOS E OS ESTAGIÁRIOS DA UFMG.....	62
4.1	O estágio na UFMG: breve histórico.....	62
4.1.1	O estágio no curso de História da UFMG.....	65
4.1.2	Estágio ou estágios?.....	66
4.2	Breve perfil dos alunos de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado ao longo de uma década	67
4.3	Pinceladas sobre o perfil dos alunos/estagiários.....	69
4.3.1	Hábitos culturais e participação política.....	71
4.3.2	A trajetória escolar e acadêmica dos estagiários.....	74

4.4	O(s) estágio(s) segundo os estagiários/as.....	78
4.4.1	As possibilidades de interação, observação e reflexões.....	80
4.4.2	O estágio: percepção da chegada.....	84
4.4.3	Estágio: confronto entre o lido e vivido.....	86
4.4.4	Estágio: práticas pedagógicas observadas.....	91
4.4.5	O ensino de História segundo os estagiários.....	93
4.4.6	Estágio: momento de análise de trajetória?.....	94
4.5	Os estágios, o que significaram? O que fica ou que se vai?.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCEPÇÕES DE UM PERCURSO....	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
	ANEXOS.....	113
	Anexo I – Questionário.....	113
	Anexo II – Roteiro da Entrevista.....	117
	Anexo III – Orientações para elaboração do relatório de estágio.....	118

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

1 INTRODUÇÃO

1.1 – De onde falo: os passos da pesquisa e memórias do caminho

Esta pesquisa 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 (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 da UFMG, no 8º período de seu curso de História¹. Foram aplicados 56 questionários semi-estruturados, enviados e despachados, via correio. Retornaram 17 questionários, perfazendo um total de 30%

Trata-se de um problema de pesquisa que buscou identificar, como questão central, os significados, as experiências mais significativas e as possíveis reflexões sobre sua formação durante o estágio vivido pelos estagiários/as do curso de História da UFMG.

O campo de pesquisa – formação de professores – tornou-se interessante, a partir do momento em que o recém-formado iniciou uma trajetória, 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

¹ Durante o período da pesquisa, o curso de História da UFMG oferece três disciplinas de Práticas de Ensino, sendo uma delas - Prática de Ensino/Estágio Supervisionado – ministrada na FAE/UFMG, no último período do curso.

(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 aulas².

Nessa experiência, puderam-se encontrar relatos de estudantes que se sentiam, por vezes “desguarnecidos”, por vezes, estimulados a exercerem suas atividades docentes, nas diferentes realidades socioculturais. A socialização dessas experiências revelava-se como importante espaço de formação docente. No entanto, percebia-se que essa socialização restringia-se ao espaço da sala de aula de Prática de Ensino.

Além dessa experiência, leituras e estudos³ 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 Ensino. 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 supervisionado⁴. Mas como ele vem sendo realizado? Ele produz resultados esperados? Quais conhecimentos ele proporciona? O aluno/a tem espaço ao longo do curso para refletir sobre esta experiência? A exigência da lei — o estágio com 400 horas — sinaliza limites do formato atual? O que pensam os estagiários acerca dessa experiência? Essas questões foram se constituindo como problemas a serem investigados. Acredita-se que através da fala/reflexão/reconstrução do estagiário/a, sobre as experiências vividas por ele/a

² Foi necessário ministrar essas aulas, pois o professor da disciplina, por motivos de saúde, se afastou por algumas semanas. Posteriormente houve a união desta turma com a outra turma de estágio existente também na FAE/UFMG, sob responsabilidade de outro docente.

³ Refiro-me, especialmente aos seguintes trabalhos: MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90)*. Universidade Federal de Uberlândia, 2000 (dissertação de mestrado); PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004 e PICONES, Stela B. (Coord.). *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

⁴ Faremos uma discussão mais profunda desta temática no capítulo III.

em seu estágio, é 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 idéias também de Pimenta e Lima (2004).

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.102)

1.2 – 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, procurou-se 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 compreender o caminho trilhado pelos/as estagiários/as do curso de História da UFMG, durante o estágio, procurou-se identificar os significados do mesmo, em sua formação acadêmica inicial e em seus processos formativos.

Este trabalho afina-se com uma perspectiva de estudo de caso, uma abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Cumprido destacar que, para o levantamento e análise de alguns dados, também foram utilizados instrumentos da metodologia quantitativa, como um questionário semi-estruturado⁵ aplicado nos estagiários/as e nos recém-formados/as. Outros instrumentos foram: entrevista semi-estruturada⁶ com os seis escolhidos e análise dos relatórios finais do estágio, elaborados para disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na FAE/UFMG. O

⁵ Ver Anexo I.

⁶ Ver Anexo II.

objetivo central foi realizar um primeiro mapeamento dos alunos, da disciplina Prática de Ensino de História, buscando compreender a sua opção pelo curso de História; seu imaginário acerca do que vem a ser um professor e os significados do estágio em sua formação.⁷

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.⁸ 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. Retornaram os questionários, 17 participantes, dos quais 11 ou 65% eram homens e 6 ou 35%, mulheres.

As entrevistas 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. Além das entrevistas, também foram utilizados como fonte de pesquisa, os relatórios finais de estágio dos entrevistados. Trata-se de um material exigido para finalização da disciplina. Foi bastante perceptível o caráter descritivo dos relatórios – contrastando com a vivacidade das entrevistas. No entanto, esse material revelou, por escrito, a percepção do estagiário acerca do estágio, sem a preocupação em estar relatando para o pesquisador, ou seja, não foi uma fonte construída no percurso desta pesquisa. Foram seis relatórios⁹ recebidos e cedidos pelos selecionados, com sua autorização para utilização do mesmo, assim como autorizaram o uso das entrevistas, depois de transcritas e lidas pelos mesmos e conferidas.

Simultaneamente à aplicação, análise dos questionários e realização das entrevistas realizou-se um levantamento de teses, dissertações, livros, artigos sobre a formação docente no Brasil e, em menor escala, no exterior. O objetivo foi mapear os principais problemas enfrentados nesse campo específico – formação de professores – e, especialmente, o papel do estágio supervisionado nessa formação. Um breve panorama, sobre esses trabalhos, é apresentado no capítulo 2.

⁷ Esta questão foi mais enfatizada nas entrevistas.

⁸ No Brasil, 83% dos professores em atividade do Ensino Básico ao Ensino Superior são mulheres, dado esse que lhe atribui a primeira colocação, seguido por Israel, com 77%; Rússia, com 76,8% e em quarto lugar, a Argentina, com 75,7% de mulheres. VER: Informativo do Ano 2, nº 47, 13 jul. 2004, INEP.

⁹ Ver anexo III

1.2.1. Observação e a monitoria das aulas de Prática de Ensino

Em todas as quatro turmas, os professores da disciplina Prática de Ensino / Estágio Supervisionado permitiram apresentar o projeto, especialmente os objetivos e intenções da pesquisa. Dessa forma, justificou-se a nossa presença em sala de aula, proporcionando a compreensão dos alunos e a possível participação dos interessados em colaborar.

As atividades ocorreram no período da manhã, sempre com aulas nas terças-feiras e nas quintas-feiras, no horário de 7h e 50min às 11h e 10min. A observação e presença na sala de aula tiveram duração variada: duas semanas em cada uma delas, sendo que na turma do segundo semestre de 2005, um semestre inteiro, devido à monitoria.

A experiência de monitoria da Prática /Estágio Supervisionado¹⁰ teve seu início no mês de agosto de 2005. Quanto à condição de monitor constataram-se algumas dificuldades que, direta ou indiretamente, interferiram no caminho percorrido, levantando questões e redimensionando encaminhamentos. Por exemplo, pôde-se citar a questão da baixa frequência dos/as alunos/as às aulas. Constatou-se que, raramente, todos os alunos/as estavam presentes juntos. Havia uma rotatividade grande, o que de certa forma limitou as observações, os debates e as socializações propostas pela disciplina. Por que essa falta excessiva? As faltas aumentavam com o passar do tempo e a proximidade do fim da disciplina.

Cabe ressaltar que aquele momento era, para a maioria, também os últimos dias, para finalizar a graduação, pois estava no oitavo período e já iria se formar. Essa ausência ou faltas constantes, nas aulas de Prática de Ensino / Estágio Supervisionado, repetiu-se também no primeiro semestre de 2006. Um esvaziamento de certa forma grande. Foi possível apenas contatar dez alunos/as em uma turma e 11 em outra, sendo que as mesmas possuíam respectivamente, 22 e 20 alunos/as matriculados/as, segundo dados obtidos na lista de matrícula cedida pelo DRCA. Uma das possíveis explicações para esse esvaziamento é a falta de valorização da disciplina, já incorporada pelos alunos, desde o início da graduação. Algo incoerente com a postura manifestada pelos próprios alunos – quando presentes às aulas, participando, socializando suas questões e percepções e avaliando positivamente a experiência.

Apesar desses pequenos percalços, foram recolhidos, cadastrados cerca de 60 contatos de alunos/as dispostos/as a colaborar com a pesquisa.

¹⁰ Tal experiência foi sugerida pela professora Lana Mara de Castro Siman, com plena concordância da professora Cláudia Sapag Ricci.

Logo nas primeiras aulas, o professor de Prática de Ensino / Estágio Supervisionado apresentou seu plano de curso, as orientações para a realização do estágio, solicitando que os alunos observassem bem a(s) sala(s) de aula que iriam acompanhar, assim como dirigissem um olhar crítico e analítico sobre “toda” a escola. Em entrevista concedida, o professor afirmou: “o estagiário, ao olhar a escola, constrói e *desconstrói* imagens e preconceitos”. Houve imenso interesse em identificar algumas dessas imagens no trabalho de pesquisa. Especialmente, essa fala do professor da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, em relação aos preconceitos ou imagens que vão sendo criados pelos alunos/as, ao longo de sua formação, assim como a idéia de que o estagiário se surpreende com uma realidade totalmente diferente do que imaginava encontrar, foi perceptível, em alguns relatos dos estagiários:

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. Acredita-se 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.

Foram distribuídos, nas primeiras aulas, temas para o trabalho em grupos e textos para leitura, especialmente, os Programas ou Propostas Curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, dos anos de 1987, 1995 e 2005.

Além disso, foram entregues as *cartas de apresentação* que deveriam ser levadas às escolas que os receberiam para o estágio; um “roteiro” de *observações* e uma *ficha de avaliação*, que deveria ser preenchida pelo professor e pela coordenação, responsáveis na

escola. Essa ficha avaliava a presença, a participação, a postura e o desempenho durante as atividades.

Dentre as recomendações iniciais para o estágio, o professor de Prática ressaltou que o olhar e a escuta seriam as principais ferramentas dos/as alunos/as/estagiários/as. Corroborava com a percepção do estágio, defendida pelos pesquisadores, como *locus* fundamental da formação do professor de História, desde que oportunizado, ao estagiário, avaliar sua própria experiência, realizar seus relatos e discutir com seus pares, suas experiências, ou seja, desde que seja alvo de reflexão coletiva.

Percebe-se, 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?

Os/as alunos/as estagiários/as retornaram das duas primeiras semanas de estágio, no início do mês de setembro. O objetivo dessas aulas foi socializar as experiências de cada estagiário/a. Foram aulas especialmente dedicadas para a apresentação das escolas e as turmas em que eles/as estavam estagiando; da proposta político-pedagógica e dos aspectos físicos da escola, assim como o relato de suas primeiras impressões gerais. Foram aulas bastante interessantes, com grande riqueza de informações, embora já se iniciasse o processo relatado da falta ou infreqüência de diversos alunos/as. Esses relatos se estenderam até o dia 4/10/2005, quando foi apresentado o primeiro trabalho em grupo, cujo tema foi a Proposta Curricular de História da S.E.E./MG de 1987.

Observa-se que o universo escolar escolhido pelos estagiários foi bem amplo, mas de certa forma, predominaram as escolas particulares. Colégios, escolas públicas, estaduais, municipais e federais também foram contemplados. A grande maioria dos estagiários optou por um estágio em escolas que ofertavam Ensino Médio. O estágio foi realizado de forma individual e, apenas em uma das turmas de 2006, ele foi realizado por duplas de alunos/as.

Alguns alunos, já no início da disciplina, manifestavam seu desejo de ingressar no magistério e outros, muito poucos, deixaram bem claro que não pretendiam seguir a carreira.

No dia 10/11/2005, os/as alunos/as apresentaram as Propostas Curriculares de História da S.E.E./MG de 1995 e 2005 e os relatos das experiências prosseguiram. Mais uma vez, infelizmente, as faltas persistiam. Cogitou-se o porquê da insistência desse fato. Seria uma disciplina considerada de menor valor pelos participantes, como a literatura já aponta? Seria o período – vésperas da formatura – não muito propício? Seria uma desvalorização do estágio? Entretanto, ao fazer seus relatos, a maioria dizia que estava tendo uma experiência

muito valiosa, pois, inclusive, era a única proporcionada durante o curso inteiro, que envolvia 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 idéia de que o importante é saber o conteúdo específico para se tornar um bom professor? 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 revelavam experiências significativas, circunscritas a determinados locais e 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. Os relatos sobre as escolas, suas características físicas, seu entorno, seus alunos/as, o ensino de história e as participações dos próprios estagiários/as revelavam um vasto e significativo material para pesquisa e análise¹¹.

A partir do dia 17/11/2005 as orientações para a elaboração dos relatórios finais de estágio passaram a ser feitas de forma individual. Todos iam à aula e o professor de Prática de Ensino Estágio Supervisionado atendia-os um a um. O prazo final para a entrega do relatório era o dia 29/11/2005.

Cumprir destacar que a monitoria foi uma experiência muito importante para a pesquisa. Destaca-se a oportunidade de substituição do professor da disciplina Prática de Ensino Estágio Supervisionado¹², que é uma das atribuições do monitor da Pós-Graduação da FAE/UFMG. Essa substituição ocorreu em uma aula de socialização de experiências dos estagiários/as ao retornarem dos respectivos estágios.

Dessa experiência foram sendo postas questões, dúvidas e informações que possuíam indícios dos significados das experiências vividas para a formação inicial de cada aluno/a ali presente. Nesse momento, observa-se claramente que não era possível falar em estágio, mas, sim, de estágios. Cada um trazia experiências diversas, ricas, tristes, reflexivas que faziam pensar na riqueza daquele momento, na formação do professor de História.

Diante de tamanha riqueza de informações, questionava-se por que o estágio é tão pouco valorizado institucionalmente, no processo de formação docente?¹³ Por que alguns

¹¹ Por várias vezes, ao ouvir tais relatos, nos identificamos nesse universo, pois, sou professor desde 1998.

¹² O professor da disciplina Prática de Ensino / Estágio Supervisionado, por motivo de saúde, teve que se ausentar por umas três semanas.

¹³ Essa desvalorização é abordada em parte da literatura por nós pesquisada, como Pimenta e Lima (2004), Amaral e Iwaya (2005), Piconez (1991), Diniz-Pereira (2000).

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?

Sobre essas questões, afirmam Amaral e Iwaya (2005) que a:

disciplina de Estágio Supervisionado, é dinâmica e ímpar, e mesmo sendo muito bem adjetivada pelos estudiosos da área, e pelos colegas de outras disciplinas do curso, como articuladora de conhecimentos teóricos e pedagógicos, ou como ‘termômetro’ do curso, na prática vemos que ainda é tratada com descaso pelas escolas e pelos estagiários. (AMARAL e YWAYA, 2005, p. 323)

As oportunidades que tivemos de coordenar os relatos dos estagiários/as proporcionou esclarecer dúvidas, incentivar debates e acompanhar relatos. Durante a monitoria algumas indagações surgiam e era necessário o uso constante do **caderno de campo**. Essas indagações, de certa forma, subsidiaram a elaboração de instrumentos como o questionário e o roteiro para a entrevista e a análise dos relatórios de estágios.

1.2.2 Os relatórios finais da Prática de Ensino

Esse instrumento possui características diversas dos demais e certa peculiaridade. O mesmo não foi elaborado para ser um instrumento desta pesquisa. Os/as estagiários/as não o escreveram pensando serem, naquele momento, sujeitos de qualquer pesquisa. Portanto, é um material de caráter primário ou fonte primária nessa pesquisa.

O relatório se apresenta de forma bem descritiva, atendendo às solicitações feitas pelo professor de Prática de Ensino, acerca da necessidade que os/as alunos/as têm de registrar as observações da escola, do em torno da mesma, das relações internas, da estrutura física, da biblioteca e demais áreas.

Na média, os relatórios contêm cerca de 30 páginas, cada um, apesar de algumas pequenas diferenças. As solicitações do professor da disciplina Prática de Ensino foram:

1. localização sócio-espacial; dados sócio-culturais, econômicos da comunidade da qual a escola faz parte, caracterização da clientela;

2. condições físicas e materiais da escola: salas-ambientes; biblioteca; sala de vídeo; arquitetura e espaços de sociabilidade e de lazer, estado de conservação do patrimônio escolar;
3. aspectos da cultura escolar local: relações sociais entre os diversos segmentos, entre gêneros, entre grupos sócio-econômicos diferentes, entre professores/alunos, formação de grupos culturais e outros a partir da escola, e relação dos alunos e pais com a escola.

É preciso destacar que o professor, quando orientou a elaboração dos relatórios, solicitou que os/as estagiários/as dedicassem um espaço maior, em seus relatórios finais, para registrar o que eles próprios/as acreditassem ter sido o mais relevante e significativo em seu estágio. Tal proposta reitera um esforço em proporcionar aos/às estagiários/as um *protagonismo* e liberdade para discorrer sobre partes mais significativas, segundo suas próprias avaliações. Desta forma, o relatório não é apresentado como uma camisa de força ou um registro padronizado. Alguns itens foram sugeridos, tais como: situações de interação professor-aluno, aluno-professor, questões do processo de ensino-aprendizagem, situações significativas e a experiência de docência, já que os alunos/as deveriam ministrar algumas aulas no estágio.

Outra solicitação do professor, em relação à elaboração do relatório, foi que os estagiários/as fizessem seus relatórios de forma *descritiva e analítica*, oportunizando um registro reflexivo e não um mero relato vazio das observações¹⁴. Foi também enfatizado que o relatório final tivesse como foco as reflexões sobre as atividades desenvolvidas e que a função dos estagiários não deveria ser a de *julgadores* da prática de outros profissionais e, sim, de estudantes atentos às possíveis reflexões para a construção de novos conhecimentos. O interesse maior era instigar um olhar sobre o processo desenvolvido e as suas possibilidades. É perceptível, nessa postura do professor da Prática de Ensino, o incentivo para que o estagiário vivesse a *reflexão-na-ação*, durante o estágio, concebido como *locus* propício para a produção de conhecimentos, conforme Pimenta e Lima (2004).

Além de solicitar uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, o professor pediu também uma análise sobre a sala de aula (as interações com seus conflitos, problemas e também os sucessos, além dos aspectos físicos) e uma parte específica para uma reflexão pessoal dessa experiência em sua formação. A proposta supria, dessa forma, a

¹⁴ Tivemos acesso aos relatórios dos/as estagiários/as selecionados/as para as entrevistas e sua análise será apresentada no capítulo 3.

escassez do tempo para a análise coletiva, nas aulas de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e proporcionava que os/as estagiários/as registrassem suas impressões, sentimentos e os significados dessa experiência.

Em relação ao registro do exercício da docência, das aulas ministradas, a solicitação foi que os estagiários o fizessem bem detalhado, indicando: a unidade trabalhada, os recursos utilizados, as percepções das aulas, os comentários recebidos, as fontes utilizadas, os recursos didático-pedagógicos e, novamente, a sua própria percepção e avaliação dessa experiência.

Já sobre o Projeto Político Pedagógico, foi solicitado aos estagiários/as que observem as diretrizes que o norteiam e qual seria o papel, no Projeto Político Pedagógico, destinado ao ensino de História. Por último, o professor da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado solicitou que durante a contextualização do espaço da sala de aula de História sejam recolhidas evidências, indícios que possam colaborar com melhor entendimento desse espaço.

Os relatórios dos seis entrevistados, mesmo sem a vivacidade das entrevistas, apresentaram informações, dados e reflexões importantes sobre a vivência, durante o estágio supervisionado.

1.2.3 O questionário

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 referido questionário é composto de 69 questões semi-estruturadas e foi dividido em três partes: perfil sócio-econômico (30 questões); formação acadêmica (19 questões) e a terceira e última parte, trata especificamente do Estágio Supervisionado com, também, 19 questões.

O questionário foi importante também para a escolha dos/as estagiários/as a serem entrevistados/as. Foram aplicados e/ou enviados de formas diversas – *e-mail*, correio, e entregues pessoalmente – 56 questionários, dos quais, 17 foram respondidos e devolvidos no primeiro semestre de 2006, perfazendo um percentual de 30,4%, do total. Foram, portanto lidas e tabuladas 1173 questões.

As informações revelaram, de forma significativa, um pouco do perfil do aluno do curso de História da UFMG e um pouco sobre sua trajetória pessoal e a acadêmica.

1.2.4 As entrevistas

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 semi-estruturada. As categorias e/ou critérios utilizados para essa seleção foram:

- desejo ou intenção de exercer o magistério como profissão;
- alunos tanto das turmas de 2005 como das de 2006;
- realização do estágio em escolas públicas e em escolas privadas e
- 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.

A preocupação em criar oportunidades para que os/as estagiários/as relatassem suas experiências diferenciadas, no Estágio Supervisionado, não importando apenas as consideradas *ótimas*, foi definidora do quarto e último critério. Acreditou-se que tanto a experiência dita positiva e ou negativa são fontes de análises, reflexões constitutivas da

formação do professor de História, desde que objetos de reflexão, coletiva ou mesmo individual. Trata-se de uma reflexão sobre a *práxis* ou reflexão-na-ação, conforme indicam Donald Schön (2000) e Vásques (1997).

Após a análise dos questionários e, com base nos critérios citados, foram escolhidos seis participantes para realizarem as entrevistas.

Esse instrumento de coleta de dados – já mais aprofundado – foi escolhido para oportunizar aos/às estagiário/a fazer-se ouvir, apresentar suas reflexões sobre o cenário da formação do professor de História, na UFMG e, mais especificadamente, sobre o Estágio Supervisionado. Também foi e é uma forma de coleta de dados que possibilita obter mais claramente informações sobre um determinado fato, questões ou temáticas que são de interesse do pesquisador. De acordo com a afirmação de André e Ludke (1986, p. 25) “o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.” Assim, acredita-se que os fatos observados pelo/as estagiários/as, durante seu estágio, sofreram influências de suas trajetórias pessoais e sociais e, até por isso, o seu registro é tão significativo para esta pesquisa.

Procurou-se elaborar uma estratégia cuidadosa para a entrevista, a partir de um roteiro que foi refeito e alterado, várias vezes, no intuito de deixá-lo o mais eficaz possível. Acredita-se que a entrevista é uma das principais formas de trabalho, em variadas pesquisas nas ciências sociais. A interação que proporciona entre pesquisador e pesquisado é um de seus pontos fortes. É imprescindível que se alcance um clima de confiança, em que tanto o pesquisador como o entrevistado refaça suas perguntas e respostas, caso necessário. Além disso, optou-se pela entrevista devido à oportunidade de ela ser revista, corrigida e ter pontos esclarecidos após a sua transcrição, no momento da leitura do próprio entrevistado para a autorização de seu uso.

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 PEMJA¹⁵, 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,

¹⁵ Projeto de Ensino Médio de jovens e Adultos desenvolvido na UFMG.

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 se denomina *estágio ampliado* ou *estágio além do estágio*. Se ele não tivesse importância na formação acadêmica inicial, como consegue influenciar o formando em sua prática docente? Parece que, na verdade, sua importância ainda não foi destacada na graduação de forma geral, e em especial no curso de História da UMFG.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

É exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna éticos. Paulo Freire.

2.1. O que há de novo? Novos debates ou velhos problemas?

Ao procurar investigar o significado do estágio, no curso de História, algumas questões surgiram: como se dá a formação docente no Brasil? De qual formação estamos falando? A acadêmica, chamada por muitos como *inicial*? A formação continuada ou em serviço? A realizada na graduação para o Ensino Básico ou em nível de pós-graduação para o Ensino Superior? Na Universidade ou nos Institutos Superiores? Do noturno ou do diurno? Das instituições privadas ou públicas? Tais questões explicitaram a necessidade de acompanhar estudos e pesquisas que têm como objeto central a questão da formação docente.

Destaca-se que a perspectiva de curiosidade *que leva ao conhecimento* norteou a incursão nesse campo. Neste capítulo, a intenção é realizar um breve panorama do tema – formação do professor – que sempre instigou a todos e que é o contexto no qual o Estágio Supervisionado está inserido. Sabem-se da riqueza de textos, das teses, dos artigos, dos livros e dos estudos sobre essa temática. Aqui, busca-se cotejar produções de autores/pesquisadores nacionais e internacionais, dentro dos seguintes marcos cronológicos: 1990 – 2005¹⁶. Apresentam-se também, algumas indagações, especialmente acerca do estágio, e outras questões suscitadas, a partir da leitura e análise desses estudos, numa tentativa de diálogo com tais produções.

A pesquisa sobre a formação de professores vem sendo ampliada, nos últimos anos como afirmam Diniz-Pereira (2000), Ricci (2003) e Pain (2005). Podem-se encontrar, hoje em dia, trabalhos/pesquisas com o caráter de Estado da Arte, sobre essa temática, além de vários artigos, teses e livros.

O tema formação de professores tem sido desde os anos da década de 1980, objeto de um intenso debate¹⁷ – como já salientado por Nóvoa, (1995)¹⁸. Esse autor afirma que os anos 1980 foram anos difíceis para os professores, e que esse período serviu, fortemente, para aumentar o chamado mal-estar profissional. Ele identifica que, nesse período, ocorreu uma

¹⁶ Cumpre também destacar que alguns textos clássicos, mesmo de outros períodos, serão também abordados.

¹⁷ Em anos anteriores a preocupação existia, mas se intensificou a partir desse período.

¹⁸ O autor se refere a Portugal, nos anos 1980. Percebe-se que fenômeno semelhante ocorreu no Brasil, nesse período.

ampliação das matrículas escolares, criando um número grande de matriculados e por consequência, a necessidade de se formar um contingente enorme de professores.

Diante de vários desafios, como o da proletarização do trabalho docente, do controle pelo Estado de políticas públicas educativas e formativas, Nóvoa (1995) destaca a importância de uma formação docente, ressaltando a importância do sujeito professor, segundo esse autor:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também, uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ao pensar na formação acadêmica de um professor, é preciso ressaltar que as licenciaturas têm sua criação no Brasil, com as Faculdades de Filosofia, nos anos da década de 1930 do século passado. Anos de agitação social, política, principalmente, e econômica. Seu surgimento está condicionado à preocupação de regular a formação de docentes para a escola, na época chamada de secundária. É também de notório saber que os anos da década de 1930 marcaram o advento de Getúlio Dorneles Vargas ao poder da presidência do Brasil e a era de movimentos prós e contra o governo e suas políticas, principalmente na área econômica.

Já no período da criação das licenciaturas, nas Faculdades de Filosofia, pode-se localizar o surgimento do propalado modelo de formação docente no Brasil, existente até hoje, o chamado modelo 3 +1. Nele, as disciplinas de natureza específicas são ministradas nos três primeiros anos do curso e as disciplinas, ditas pedagógicas ou aquelas que muitos ainda pensam ser responsáveis, sozinhas, pela formação do professor, são ministradas no último ano. Essa segmentação acarretou e ainda acarreta problemas na formação docente, pois reforça uma idéia equivocada de que, para ser bom professor, bastava ou basta dominar os conteúdos específicos e uma das mais propaladas, a idéia da dicotomia entre a teoria e prática.

Em relação a essa questão ou a preocupação em desconstruir a dicotomia entre teoria e prática, tem sido ressaltada, na Espanha, em estudos e pesquisas, a necessidade de transformação do fazer pedagógico em objetos de reflexão. Baseado na experiência espanhola, Garcia (1992) aponta a preocupação com a elaboração de propostas curriculares, pautadas na defesa da autonomia docente, preocupada com os alunos, tanto nos aspectos

participação, investigação, tratamento das diversidades, assim como nos processos ensino-aprendizagem.

Outra questão bastante enfatizada, por esse autor, refere-se ao desenvolvimento de ações coletivas entre os docentes, a elaboração de projetos curriculares, o que, conseqüentemente, leva a observar a formação docente sob nova ótica. Trata-se de uma formação baseada na reflexão sobre o seu fazer que, segundo o autor:

O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professor sobre sua prática docente, que lhe permite repensar a teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (BRASIL.MEC, 1989, p. 106).

Não seria o estágio um dos elementos propiciadores dessa reflexão? Não seria, exatamente, a possibilidade de um redimensionamento em sua concepção, para além de um lugar de observações, de anotações e mero item legal que se deve cumprir para obter o grau de licenciado, como dizem Amaral e Iwaya (2005) e Diniz-Pereira (2000)?

O princípio da *indagação-reflexão*, segundo García (1992), pode vir a ser uma proposta/estratégia para a formação de professores, tanto ainda na academia como já em exercício. Esse princípio subsidia a análise, por parte do educando (quando aluno da graduação e/ou licenciatura) ou do professor (quando em exercício) sobre a sua própria prática. Mas, se os espaços para tais práticas não forem ampliados ou criados durante a formação acadêmica inicial, como obter esta formação? Acredita-se que é nesse cenário que se inserem as 400 horas de estágio¹⁹.

A diversidade nas modalidades de formação de professores é indicada por Zeichner (1998). Segundo esse autor, nos Estados Unidos existem muitos padrões de formação inicial de professores, pois ela é responsabilidade de cada um dos Estados. Ainda segundo Zeichner (1998), há cerca de 1.300 faculdades e universidades que ofertam cursos de formação acadêmica inicial de professores. A duração desses cursos pode ser de quatro ou cinco anos, além daqueles realizados em dois anos em Programas de Pós-Graduação para quem já tenha graduação, como ocorre aqui no Brasil. Percebem-se semelhanças em alguns pontos sobre a formação docente também no Brasil. Identifica-se tanto lá como aqui, a existência de algumas práticas que deixam perplexos os educandos, em se tratando de questão tão complexa e séria: formar professores.

¹⁹ Referimos à resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro 2002 que institui 400 horas de Práticas de Ensino como componente curricular, ao longo do curso e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

Percebe-se a existência de um *caminho alternativo*, que permite às pessoas com graduação, em qualquer área, a obtenção do título de licenciatura, tendo tido um contato pequeno, mínimo com a formação docente. Esses *cursos* seriam a saída para a universidade norte-americana, na formação de professores para as escolas dos grandes distritos urbanos.

Zeichner (1998) informa também que tanto na formação acadêmica inicial como na continuada ou em serviço, tem sido dada maior ênfase à preparação e à formação de professores como profissionais reflexivos. Uma modalidade de formação igualmente perseguida no Brasil, a partir dos anos 1990, uma proposta mais condizente com a crença do que seja importante na formação do professor.

Em relação à formação docente norte-americana Zeichner (1998) indica as principais linhas de pesquisa, quais sejam:

- a pesquisa descritiva;
- pesquisa conceitual e histórica;
- estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores;
- estudos sobre o aprender a ensinar.

O autor conclui que:

Apesar do progresso da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos durante os últimos vinte anos, na qual uma dependência exclusiva dos estudos comportamentais e positivistas ampliou-se para incluir grande número de trabalhos qualitativos e conceituais interessantes, há certas debilidades fundamentais nesses trabalhos que restringem sua utilidade (ZEICHNER, 1998, p. 84).

2.1.1 Destaque na literatura: a formação docente no paradigma da reflexão-nação e sobre-a-ção

Esses conceitos, de reflexão-ação ou sobre-a-ção são trabalhados por Schön (2000), Zeichner (2003) e autores brasileiros como Pain (2005), Selma Garrido Pimenta (2004) e Ghedin (2002). Pain (2005), em sua tese de doutorado, analisou os cânones contemporâneos da formação de professores. Após refletir sobre a *racionalidade técnica* e apresentar o cânone do *professor pesquisador*, o autor analisa a formação de professores sob o cânone do *professor reflexivo*, corroborando com a afirmação de Gomes:

A reflexão está relacionada com a capacidade intelectual dos professores ao enfrentarem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos,

materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos. (Gomes *apud* PAIN , p. 126, 2005)

Destaca-se que a crença no estágio caracteriza-se como momentos que podem proporcionar essa observação, no sentido de pesquisa, de reflexões e da formação acadêmica inicial do professor, no paradigma da *reflexão-na-ação* e *sobre a ação*. O exercício da docência ganha destaque como um fértil espaço para a formação do professor, na medida em que instiga a construção de saberes e fazeres:

o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica, já que implica situações complexas e problemáticas, frente às quais o professor deve elaborar critérios racionais de compreensão, bem como propostas argumentadas para definir seus fins gerais, em projetos concretos de intervenção em cada situação específica (PAIN, 2005, p. 127).

Nesse sentido, as Práticas de Ensino juntamente com as demais disciplinas que proporcionam o exercício e/ou vivência da docência poderiam, a nosso ver, ganhar mais espaço dentro dos cursos de formação docente como verdadeiras práticas e não como alguns indícios dessa pesquisa que diz que as práticas eram teorias.

Acredita-se ser necessário pensar a formação do professor reflexivo em um *continuum*, com fases diferenciadas, sendo a formação acadêmica – que tem como um dos componentes o estágio – de grande importância no processo.

Donald Schön (1992) apresenta um quadro de possíveis reformas educacionais na América e afirma que o ponto de partida deveria ser uma mudança de percepção sobre a responsabilidade tradicionalmente atribuída aos professores e alunos, ou seja, insiste que a culpa não deve ser direcionada a quem, na realidade, são as vítimas. Segundo esse autor, a crise da educação passa por dois pilares: o “saber escolar” e a “reflexão-na-ação” – este último é um termo/conceito utilizado nesta pesquisa.

Cumprir destacar que as idéias propostas de “saber escolar” e “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1992, p.83) são exemplificadas pelo autor em uma situação em que dois alunos aprendem com suas experiências e um ensina ao outro. Segundo o autor, o professor reflexivo deve-se permitir ser surpreendido pelo que o aluno faz refletir sobre este fato, ou seja, pensar sobre aquilo que o aluno disse e fez e, simultaneamente, procurar compreender a razão por que foi surpreendido. Posteriormente, deve reformular a questão, procurar formular uma

hipótese e tentar aplicá-la para buscar o resultado. Esse processo, para Schön (1992), exige a “reflexão-sobre- a- prática” (ou práxis²⁰).

Donald Schön, o pesquisador que trouxe a discussão em nível internacional para se pensar a formação profissional nesta perspectiva de formação, diz 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, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000 p. 33)

A questão —“reflexão-na-ação” ou “reflexão-sobre-ação” — ganha espaço. A partir da década de 1990, a tendência das pesquisas sobre formação docente foi valorizar uma formação mais reflexiva, de união entre ensinar e pesquisar na prática docente. A percepção é que o estágio constitui-se, potencialmente, como um espaço de grande contribuição para a união entre ensinar e pesquisar na prática docente.²¹

Acredita-se que sem a reflexão sobre sua práxis, ou sobre alguma práxis, envolvendo atividades docentes e educacionais desenvolvidas em escolas de Educação básica, a formação docente fica seriamente comprometida. Portanto, acredita-se, ainda, que o espaço propício para essa reflexão é o Estágio Supervisionado.

No Brasil Freire (1996, p. 43), discutiu a questão da formação docente, especialmente na busca por uma prática docente crítica afirma que, “ensinar exige reflexão sobre a prática”, ou seja, a prática docente caracterizada por uma ação crítica necessariamente pressupõe o “pensar certo”, e envolve o movimento dialético e dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire (1996, p. 14) afirma, em a *Pedagogia da Autonomia*, que sua preocupação naquele momento da escrita da mesma, era “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressista”. O que coteja com esta pesquisa, com o objeto desta pesquisa e com o referencial aqui utilizado — a práxis e a “reflexão-na-ação” e com alguns dos estudos já apontados.

²⁰ A práxis aqui entendida em Vásques (1997) como atividade criativa, auto-criativa e que transforma.

²¹ Um contexto favorável, nesse sentido, é a mudança proposta pelo CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura plena e da formação de professores da Educação básica em nível superior.

Percebe-se que a visão de Freire (1996) está toda baseada na concepção de uma formação docente, que vai desde a educação fundamental à pós-graduação, não restringindo a um determinado segmento. O educador e o educando que Freire (1996) propõe formar é aquele que venha a ser um leitor crítico do mundo em que vive – no caso um professor, uma professora capaz de efetuar essa leitura do mundo, como um ser histórico que é, e que possa ter a plena consciência de sua real historicidade e se inserir de forma mais crítica, participativa no mundo.

Percebe-se também que Freire (1996) trabalha com vários conceitos e idéias que, na verdade, perpassam por suas outras obras, bem como sua postura política, ética, educacional e filosófica. Verifica-se que um dos pontos/conceitos por ele trabalhado é o da inconclusão. Esse reconhecer inconcluso, segundo Freire (1996), faz com que tanto os educadores como os educandos, assumam uma postura de permanente busca, de curiosidade pelo saber, saber esse que, segundo o próprio autor, “é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de diretrizes ” (FREIRE, 1996, p. 15).

Está havendo uma preparação para essa ação postural na formação de professores? A pesquisa, a observação atenta da realidade, as trocas de experiências ganharam lugar/espaço nos cursos de formação inicial de professores, no Brasil? O estágio pode ser esse *locus*? Alguns dados desta pesquisa indicam que ainda não. O estágio não é visto como um *locus* propício para elaboração de conhecimentos.

Santos (1991) já apontava para a questão da proposta da reflexão “como elemento fundamental para o desempenho da atividade prática”. Essa habilidade pode ser consolidada durante o Estágio Supervisionado, para que o/a futuro/a professor/a tenha elementos para efetivá-la por toda sua carreira docente.

Imbernón (2004), também trata, em seu trabalho, das questões da formação docente inicial e da questão da profissionalização. Tema esse que tem sido abordado nos últimos tempos. Também Imbernón (2004) afirma que a “profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX, de mera transmissão do conhecimento acadêmico ” (IMBERNÓN, 2004, p. 7). Pode-se verificar que a preocupação do autor com essa afirmação perpassa todo seu trabalho e quando se justifica, pensando numa educação que venha realmente formar cidadãos, colaborar com a formação de uma sociedade democrática, plural, participativa, integradora e solidária. De certa forma, esta tendência coteja com Santos (1991), Frigotto (1996), Kuenzer (2005), Freire (2005; 1996), constatando ser apontado como uma tendência de formação docente, presente na literatura nesses últimos dez anos ou mais, no caso de Freire.

Destaca-se que nesse enfoque, Imbernón (2004) defende a idéia de que a “formação do professor deve-se dar para a mudança” e que essa formação se daria através do desenvolvimento de “capacidades reflexivas” em grupo. Para ele, o currículo de formação de professores deve-se pautar pela análise de situações reais, práticas que sejam problemáticas. Constata-se mais uma vez a valorização da práxis e da “reflexão-na-ação”, da “reflexão-sobre-ação” como enfoque de pesquisa.

Imbernón (2004) afirma que a formação do professor deve perpassar por questões do desenvolvimento, devendo-se também estar atentos ao planejamento de programas, preocupando-se em resolver situações problemáticas tanto gerais como específicas e que estejam relacionadas ao ensino, em seu contexto.

Imbernón (2004, p. 21) acredita que “a formação centrada na situação problemática da instituição educativa, através de processos de pesquisa, significa realizar uma “inovação a partir de dentro”. Verifica-se que a adoção do paradigma do *professor pesquisador* e do *professor reflexivo* funcionaria como eixos formativos.

Mas o que significa uma formação mais reflexiva ou profissional reflexivos? Perrenoud (2000) acredita que a verdadeira prática reflexiva deve ser uma atitude/prática permanente e estar inserida na relação de análise com a sua ação. Segundo esse autor:

todos nós refletimos na ação e sobre a ação, nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É necessário estabelecer a distinção entre a postura reflexiva dos profissionais e a reflexão esporádica de todos nós sobre o que fazemos (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Refletindo sobre esse pensar e o movimento dialético, é correto acreditar que a essa reflexão sobre a prática ou a reflexão-na-ação são pontos de extrema importância para o professor e o futuro professor — no caso o estagiário — no momento da realização do estágio e de sua carreira docente. Acredita-se que isso deva permear tanto a formação acadêmica inicial como a formação continuada e/ou em serviço.

Indaga-se se esse tipo de reflexão está sendo oportunizada na formação acadêmica inicial do professor de História. Ou se o estágio ainda é visto como mero momento de final de curso, apenas para cumprimento da lei? Como a instituição incorpora tais estudos e pesquisas? A instituição tem delineado as políticas, nesse sentido? E os docentes do curso que formam professores, qual posição assumem em relação a essa questão?

Imbernón (2004, p.39) afirma que, diante da realidade do século XXI, é necessário formar um professor como um profissional prático-reflexivo que, ao se defrontar

com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, possa recorrer à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, isso faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. Segundo Gimeno (*apud* Imbernón, 2004, p. 40):

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a *gênese do pensamento prático* pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor (Grifo nosso) .

Indaga-se, será que os cursos têm tido essa percepção? Nesta pesquisa foi perceptível a apresentação dicotomizada das disciplinas, distintas, segundo a concepção que fragmenta *disciplinas específicas* e *disciplinas pedagógicas*, ao longo do curso.

Analisando ainda o trabalho de Imbernón (2004, p. 17), verifica-se que outros pontos também são analisados pelo autor: “a necessidade do professor adquirir conhecimento e estratégias de planejamento, pesquisa sobre a docência, resolução de problemas, interação e relação com a comunidade escolar em que este está inserido.” Cumpre destacar que esses pontos não apareceram nos textos analisados até então, o que poderia complementar essa breve análise da formação docente. Acredita que para se caminhar nesse sentido, deve-se:

Rejeitar a visão de um ensino técnico, como transmissão de conhecimento acabado e formal, propondo um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político presente de valores éticos e morais (IMBERNÓN, 2004, p. 18).

Verifica-se que, apesar de temporalmente registrado na década de 1970 — assunto bem trabalhado por Santos (1991), Ricci (2003), Diniz-Pererira (2000), Pain (2005) e outros — o modelo de ensino tecnicista e da racionalidade técnica²², ainda está fortemente presente na formação e na atuação docente. Imbernón (2004) procura defender a idéia de que o professor não poderia ser um técnico que aplica os conhecimentos recebidos prontos e acabados e, sim, construídos. O autor acredita que a tônica deveria se ocorrer em uma formação de um profissional mais crítico, com participação ativa em seu próprio contexto e em um processo dinâmico.

Observa-se que essa proposição e outras já citadas cotejam diretamente com o presente estudo. Cumpre destacar que, apesar de ter um capítulo específico sobre o Estágio

²² Os dois modelos expostos e citados neste texto não são sinônimos e sim possuem a mesma matriz fundante ou epistemológica.

Supervisionado, não se pode deixar de realçar que Estágio Supervisionado é um *locus* que pode ser um importante colaborador dessa formação pretendida por Imbernón (2004) e outros que defendem a formação mais crítica e reflexiva. Constatamos também que, até o presente momento, o estágio como fonte de pesquisa e ou de colaboração para essas mudanças que estão sendo propostas na literatura, aparece, nos textos, sobre formação de uma forma geral.

2.1.1 Teoria e prática na formação docente: velha discussão

Dificuldades no processo de formação de professores são apresentadas em vários estudos no Brasil²³, por exemplo:

A relação teoria e prática foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão da formação de professor. Essa é uma questão recorrente nesse debate, e ainda hoje, não saiu de pauta. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 33).

Da mesma forma, Candau e Lelis (1983) discutem a relação “teoria-prática” na formação do docente/educador sob a ótica da dicotomia e sob a ótica da visão da unidade, adotada neste estudo. A visão de unidade entre teoria e prática não significa ou deve significar identidade entre estes dois pólos, uma vez que: “há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra” (CANDAU e LELIS, 1983, p.14).

Essa visão aliada à valorização da práxis formativa — como *locus* de produção de conhecimentos — poderia proporcionar ao Estágio Supervisionado e também às disciplinas Práticas de Ensino possibilidades de uma formação baseada na reflexão-ação-reflexão.

Uma alternativa apresentada, por essas autoras, para evitar uma visão dicotômica, em que o principal foco é o da separação entre teoria e prática, é o caminho da unidade na qual:

a teoria e a prática educativa neste enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois pólos — teoria e prática — devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel (CANDAU e LELIS, 1983, p.16).

²³ Ver, entre outros, Candau e Lelis, 1983; Pimenta, 1997; André, 1999; Diniz-Pereira, 2000; Mesquita, 2000; Nunes, 2001; Santos, 2002 e 2004; Ricci, 2003.

Tal proposição proporciona uma visão de estágio, como se percebe em alguns estagiários, que vão além do esperado e entendem questões importantes para sua formação docente acadêmica inicial.

Santos (1991), fundamentada em Donald Schön, também discute essa relação entre teoria e prática, reafirmando que o processo de formação de profissionais, inclusive o de professores, sofre grande influência do “modelo de racionalidade técnica”, tema recorrente na literatura e que coloca a teoria e a técnica como formas de responder aos problemas. Portanto, nesse modelo hegemônico, a formação se daria, basicamente, pela teoria e as técnicas. A reflexão e a práxis não estariam presentes no currículo.

Na década anterior, Santos (1991) indicou questões sobre a problemática e complexa *formação de professores*. A autora avaliou que as disciplinas teóricas não “instrumentalizam” o futuro professor para as dificuldades que enfrentará no cotidiano escolar. Indicou também a ausência de uma discussão articulada, durante a graduação, sobre a cultura da escola, por exemplo: “relações de poder”, currículo e currículo oculto e a prática pedagógica. Além da preocupação com uma formação que possa garantir um profissional mais reflexivo, capaz de perceber suas realizações e ações como produção de conhecimentos e preparação de seus alunos, em busca de uma real cidadania, tem-se também essa proposição, dos estudos da cultura.

Candau (1996) diz que as questões culturais — um ponto que coteja com os escritos de Santos (1991) e Kuenzer (1996) — e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. Mas ela afirma que esse enfoque apresenta uma perspectiva altamente importante para se promover uma educação crítica e democrática e que, de certa forma, também coteja com Frigotto (1996).

Verifica-se também que Candau (1996) alerta para a existência de uma visão da cultura que, segundo ela, “só privilegia as dimensões artística e intelectual — e a que realmente interessa é aquela que possui uma perspectiva mais ampliada, abrangente.” A autora deixa claro que a intenção do seu trabalho não é de assumir uma postura culturalista, mas é de dar a devida atenção ao “componente cultural” em nossa sociedade. “A autora afirma, ainda, que após análises das diferentes dimensões da cultura, em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de universo diversificado e provocativo” (*Ibid.*, 1996, p. 298.) e que “os estudos culturais estão preocupados em aprofundar teórica e praticamente as relações entre cultura, conhecimento e poder”. (*Ibid.*, 1996, p. 298). Todos esses pontos estão claros na cultura escolar.

Pensando nos “estudos culturais” e a formação de professores Candau (1996) propõe, a seguir, alguns pontos para reflexão nas Faculdades de Educação.

1 – Considerar a cultura como “constructo” central de novos currículos e a sala de aula, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história.

2 – Colocar uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado.

3 – Afirmar a necessidade de analisar a história não como uma narrativa linear, vinculada de forma não problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas e deslocamentos.

4 – Ampliar a concepção de pedagogia, considerando-a como um modo de produção cultural, implicando na forma com o poder e os significados que são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores. Ela é definida como uma prática cultural ética e politicamente responsável a serviço da ampliação da democracia.

Candau (1996) afirma que, certamente, a formação de professores/as, no viés dos “estudos culturais” suscita muitas discussões e que estas serão, seguramente, polêmicas e instigantes. Para finalizar a autora diz que:

Os professores se encontram despreparados para exercer sua função tendo presentes estas realidades. As manifestações de perplexidade e insegurança diante da problemática atual do cotidiano escolar se multiplicam. Neste sentido, *as contribuições dos estudos sobre os processos culturais presentes na nossa sociedade devem ser incorporadas, das formações inicial e continuada de professores*. As relações entre os processos culturais configuradores das identidades dos diferentes agentes escolares, a cultura escolar e a cultura da escola devem ser aprofundados e sua problemática incluída na formação dos profissionais da educação. Esta abordagem apresenta um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores especialmente desafiante e enriquecedor (CANDAU, 1996, p. 302, Grifo nosso)

Constata-se, a inexistência, na literatura, da temática do estágio supervisionado. No entanto, pensa-se e identifica-se, novamente, a oportunidade que pode ser dada ao estágio, como um ponto de articulação dos formadores e formandos na observação crítica do espaço e do processo escolar; da cultura escolar; das formas de interação na sala de aula; de coleta de dados para análises. Isso acontecendo através de estudos de casos; de elaboração de projetos que possam ser ofertados, sempre em parceria com as escolas que recebem os/as estagiários/as.

As questões de caráter político/social — como uma prática pedagógica compromissada com as classes populares — são discutidas por autores, numa perspectiva de uma *educação para a cidadania*, principalmente para as camadas populares. Essa idéia perpassa a concepção de formação docente nos anos 1980.

Nesse sentido, porém com foco diferente, Frigotto (1996), alerta para a preocupação de se entender/analisar a formação e a profissionalização do educador frente à estrutura e conjuntura da sociedade do final do século XX. O autor propõe pensar os desafios na formação do educador, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativo-democráticas, solidárias ou socialista e o papel da educação, nessa construção. Para ele, a formação e profissionalização do educador não podem passar à margem do entendimento do processo de globalização, pois “sem a compreensão destas determinações estruturais mais amplas, fica difícil vislumbrar as alternativas e a natureza da formação e profissionalização do educador”. (FRIGOTTO, 1996, p. 391).

A reflexão proposta por Frigotto (1996) remete ao sistema capitalista, em vigência, em grande parte do globo terrestre, e sua nefasta influência nas sociedades como: o desemprego; as políticas de privatizações; a desregulamentação das leis e dos direitos dos trabalhadores, a descentralização ou delegação de responsabilidades aos Estados e aos municípios, afetando também o plano educacional. Nessa perspectiva, a escola não é vista ou percebida como um castelo encerrado em si mesmo, pelo contrário, sofre os reveses da sociedade e das políticas vigentes e dominantes, devendo os professores ser capazes de lidarem com as mudanças, *lendo* o mundo fora e dentro da escola.

Essas críticas encontram vozes também em outros autores, mesmo que com outras palavras, como por exemplo, Santos (1991), ao propor a educação para a cidadania e a necessidade de reformulação ou redirecionamento dos cursos de formação de professores e Frigotto (1996) ao pensar no cidadão crítico, leitor do mundo e do professor mais reflexivo. Torna-se necessário compartilhar com essas percepções e idéias para pensar a educação e a formação docente, nesse momento histórico. Não se pode deixar de perceber as influências externas, combatendo as dificuldades internas aos cursos de formação.

Kuenzer (1996) também aborda, de forma diferente, esse ponto, ao dizer que os fatores externos interferem muito na formação docente, juntamente com Arroyo (2005). Identifica-se uma “formação, qualificação numa perspectiva contra-hegemônica” em Frigotto (1996 p. 399). Para o mesmo autor (1996, p.399), essa lógica deve centrar-se “em uma concepção ominilateral de dimensões a serem desenvolvidas”, segundo o mesmo, a formação

deve pautar-se pelo conhecimento cultural, histórico-científico, político, ético, lúdico, estético e até o “bio-psíquico”.

Kuenzer (1996) alerta também sobre os “fatores externos” à própria educação que estariam ou estão interferindo no trabalho docente e que deveriam servir de alerta para a formação do educador. Estudos esses que também encontram apoio em Arroyo (2005) e Frigotto (1996). Segundo a autora, esses fatores seriam a reestruturação produtiva — que seriam as novas bases materiais que caracterizam a produção — a globalização e política neoliberal que trazem profundas implicações para a educação.

Segundo a autora,

Aos educadores cabe, dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consideração de relações sociais verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1996, p. 455).

A autora, em seu trabalho, orienta que os cursos de formação docente devem enfrentar de forma incisiva e radicalmente — quando fala de projeto pedagógico em curso — a exclusão sob todas as formas no/do processo educacional. Kuenzer (1996, p.454), novamente, afirma que se deve partir do contexto que está posto, e que o educador e os formadores de educadores podem e devem buscar “construir categorias de análises que lhes permitam apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas”.

Destaca-se que se deve buscar elaborar e organizar a gestão dos “sistemas de ensino”, que o educador deva participar como um dos atores, agentes da organização dos projetos que serão implementados, e não só os escolares, mas também os não escolares. Percebe-se que a atitude indicada pela autora para os educadores/professores e para a formação dos mesmos no contexto político, social e econômico analisado, sugere uma participação, uma co-participação dos mesmos e que, professor e educador tenham uma atitude de transformação da realidade, — práxis — o que diz também Freire (2005), por várias vezes, em sua obra e em sua própria vida.

Para estes pensadores a atitude de participar, de criar, de colaborar com a criação da ação pedagógica faz-se necessária e urgentemente. Como Pain (2005, p.127) já disse, “que o ensino é mais uma atividade prática do que técnica”. Essa fala leva, mais uma vez, a refletir o lugar do estágio na formação acadêmica do professor. Acredita-se que essas atitudes podem ser levadas, introduzidas em vários momentos do curso de graduação ou formação acadêmica,

mas o estágio, que é visto como um *locus* privilegiado para a construção de conhecimento, o mesmo que falam os autores e pode levar às atitudes que se esperam desse educador: um professor mais participativo, ativo em suas práticas e nas decisões sobre sua própria carreira.

Segundo, ainda, Kuenzer (1996, p.456) que o educador “deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas”. Pensando nos espaços formadores, pode-se perceber a importância que os mesmos possuem nesse enfoque dado pelo contexto posto — 1996: mudanças do sistema produtivo, globalização e a conseqüente espoliação da grande parte da massa da população em países como o Brasil — e isso é o que permanece ainda hoje.

Pode-se concluir, pelo exposto até o momento, que a educação, no contexto propriamente vivido atualmente, e as Faculdades de Educação busquem a superação da/na formação do educador no sentido de possibilitar uma opção como forma de superação/enfrentamento desta realidade posta. Para a autora, o educador poderia estar apto a compreender a nossa realidade, fazendo a crítica da mesma, e deva ter “competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem em nível das relações sociais mais amplas”, que a autora lista como sendo as ONGs e os movimentos sociais.

Observa-se também que é destaca-se no texto, a urgente necessidade de os educadores dialogarem com o governo e também com a sociedade civil, sempre em busca de políticas educacionais que atendam a maioria possível. Percebe-se, claramente, no trabalho e nas idéias de Kuenzer (1996) a necessidade de se realizar a tão propalada articulação entre mundo e escola.

Ao analisar os cursos de licenciatura, Santos (1991) alerta para a sua necessária reformulação, pautada numa *abordagem pedagógica* em que as atividades de ensino-aprendizagem devem ter, como eixo central, a solução de problemas que farão parte da prática do futuro profissional. Embora não explicita a questão do Estágio Supervisionado é possível identificá-lo como espaço potencial para a vivência docente durante a formação acadêmica inicial. Santos (1991) chama a atenção também para uma questão bastante discutida e que, segundo a mesma, torna-se, portanto central: a defasagem entre a formação acadêmica inicial e a realidade da futura prática docente.

A reflexão de Freire (1996) conduz também o pensamento com relação ao Estágio Supervisionado, na formação acadêmica do professor de História, como sendo uma oportunidade, cada vez mais significativa. Estar no espaço complexo, rico, circunscrito de cada estágio com uma postura de aprendizagem tanto dos estagiários quando o professor de

Prática que recebe estes relatos e relatórios. Não a central e não a única, mas permitir que ela seja mais valorizada nos cursos de formação inicial de professores. Acredita-se que ser reflexivo, crítico e adotar uma postura de inconclusão perante o conhecimento e à realidade escolar, exige uma prática reflexiva desde a formação inicial.

Verifica-se que, nessa assertiva, encontra-se também um ponto de relevância, na questão da formação docente e da profissão docente. Qual seja a de se ter mais autonomia, ou de conquistar a autonomia e desenvolver o currículo, planejamentos e as soluções de processo de ensino. Esse fator, com certeza, está ligado ao centralismo da administração pública sobre o ensino e também sobre os professores.

Imbernón (2004), assim como outros já citados, por exemplo, Arroyo (2005) e Diniz-Pereira (2000), não se esquecem das questões da materialidade no exercício da profissão docente, que certamente colaboram para prejudicar o processo continuado de formação e também impede muitos de ingressarem na carreira. A saber: os baixos salários, a falta de condições de trabalho e uma tendência a rotinização das tarefas entre outras.

Imbernón (2004) indica um ponto novo dentro desse breve panorama da formação docente que está se realizando, por hora. Ele aborda a questão da “solidão educativa”. Segundo o mesmo, a formação acadêmica não propicia o agrupamento reflexivo, e esse “trabalhar/estudar” solitário vai acompanhar o professor ao longo de sua carreira.

Talvez isso seja apenas uma marca dos cursos de formação de professores, mas sim, um reflexo da sociedade, o que não invalida, de forma alguma, a questão posta por Imbernón (2004). Acredita-se também que os cursos de formação não têm conseguido reverter essa tendência negativa. Destaca-se, aqui, que estas análises não foram feitas de forma ingênua. Imbernón (2004) não se esqueceu de que há um contexto social, cultural, econômico que regula a sociedade do século XXI. Da mesma forma que Frigotto (1996) e Santos (1991), ele alerta para a questão do quadro social em que se inserem os professores, e que direciona e interfere na formação profissional.

Imbernón (2004) chama esse contexto de “novo quadro social”, e aponta algumas das suas características: “a realidade da desregulamentação social e econômica”, “as idéias e políticas neoliberais”, “a globalização” e os famosos “indicadores de desempenho social” a “falsa autonomia da educação” e um ponto relevante, o “avanço do gerenciamento educativo” (*Ibid.*, 2004, p. 36).

Dentro dos cursos de formação inicial existem ou podem existir espaços para um trabalho mais integrado e coletivo, desde que o isolacionismo das disciplinas venha a ser quebrado. No estágio, os relatos das experiências podem ser de grande valia para discutir

questões práticas, dentro de um fórum de debates permanente, ou teóricas do ensino de História nas escolas do ensino básico. Imbernón (2004) aprofunda alguns a esse respeito.

Imbernón (2004) defende a formação como agente de mudança, não só individual, mas coletivo. Retoma a idéia do uso das situações problemáticas contextualizadas como forma de preparação do futuro profissional e do profissional em atuação, chamado por ele de formação continuada. Isso coteja com os pressupostos de Santos (1991).

Nesta breve análise da literatura especializada, percebe-se, claramente, a busca de uma formação de um professor reflexivo. A literatura da área apresenta um combate incessante da dicotomia entre teoria e prática, no interior dos cursos de formação, assim como a necessária percepção das interferências externas que a educação e a escola sofrem, dessa forma, questionando se a formação de professores é capaz de lhes garantir uma leitura do mundo na perspectiva do século XXI.

Percebe-se que, em menor escala, embora contemplada com certa novidade, os estudos com ênfase nos aspectos culturais da escola aparecem na literatura. Igualmente, verifica-se que a busca ainda por professores que tenham clareza das questões sociais — marca dos anos de 1980 — bem como de uma postura política definida, lutando por seus direitos, ainda existe na literatura. A literatura sobre formação de professores mantém a discussão que gira em torno da desvalorização da profissão docente, seus baixos salários, suas péssimas condições de trabalho.

2.2. Formação do professor de História: o que a diz literatura

Se a produção sobre formação docente tem sido bastante ampla e diversificada, o mesmo não ocorre em relação aos textos, pesquisas, dissertações e livros sobre a formação do professor de História. São quantitativamente poucos, em comparação aos trabalhos que abordam a formação geral, cursos de licenciatura, Normal Superior e aos cursos de Pedagogia.

Um texto clássico sobre o tema, o artigo *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*, de Déa Fenelon, publicado no Caderno CEDES, há quase vinte anos, apesar da distância temporal, apresenta questões muito atuais. A autora contextualiza a formação docente, ao afirmar,

Não tenho dúvida de que para fazer avançar uma proposta concreta como professores de História ou *formadores* de profissionais de História, temos de

assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido.” (FENELON, 1985, p. 12; grifo nosso).

Perceber a formação de professores de História como *responsabilidade social e política com o momento vivido*, não datando qual o momento, remete à atualidade da afirmação, ou mesmo, explicita uma determinada concepção de formação docente. Ao pensar especificamente naquele momento — início dos anos de 1980, com o Brasil retomando fóruns democráticos, com o fim do longo período de ditadura militar, imposto ao país desde 1964, em que a democracia, o direito de ir e vir, de pensar e de se expressar foram cerceados — reveste a afirmação de maior importância ainda ao politizar a questão.

Não esquecer esse aspecto é fundamental, mesmo atualmente, com os perigos que rondam a educação e a sociedade brasileira, apontados por Frigotto (1996), o da mercantilização da educação nacional e das políticas neoliberais e a falta de incentivo governamental. O campo educacional sofre de uma falsa propaganda de investimentos e uma melhora na qualidade dos estudos. Consta-se que, na maioria das vezes, não é verdadeiro e só colabora para a manutenção do *status quo*, enraizado no país, de que poucos, sempre os mesmos, ocupam cargos eletivo, repetidamente e as políticas instituídas do uso do público como sendo privado.

Fenelon (1985, p.25) aponta um caminho que seria o de “romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão”. Acredita ser uma possibilidade para a proposta de uma formação do professor de História mais reflexiva, de uma proposta de formação que envolva pesquisa e produção de conhecimentos.

A concepção de que os professores devem ser construtores e elaboradores da própria prática, é uma discussão que perpassa a área de formação docente até hoje. Isso ocorre diante dos vários desafios, como da proletarização do trabalho docente, do controle pelo Estado de políticas públicas educativas e formativas, da necessidade em se assumir uma formação docente, ressaltando a importância do sujeito professor, utilizando a expressão cunhada por Nóvoa (1992).

Fenelon (1985), prosseguindo em suas reflexões afirma que não se deve mais ser repetidores de *concepções ultrapassadas*: fica-se a pensar no modelo 3 + 1. É necessário romper com a visão da História como apenas estudiosa do passado. Há um diálogo entre as idéias de outros autores analisados neste trabalho. Freire (1996) indicando uma formação docente que proporcione uma reflexão sobre sua prática e Santos (1991) ao defender uma formação mais reflexiva nos moldes de Schön (2000).

A dicotomia entre teoria e prática, tão presente nos estudos e pesquisas sobre formação docente como já citado, também ganha espaço em Fenelon (1985, p.25) ao afirmar que a “produção de conhecimento está inteiramente dissociada da realidade social.” Novamente, vislumbra-se mais uma possibilidade para o estágio como um dos componentes da formação acadêmica inicial do professor de História, visto como *locus* ou espaço real para a produção de conhecimentos socialmente significativos para a Educação básica. Dessa forma, rompendo com a distância e fragmentação universidade e sociedade. Segundo Fenelon (1985),

Se aceitarmos então esta dissociação entre a ciência e o social, sem a devida perspectiva crítica, estamos assumindo na prática um modo de pensar a nossa disciplina, a História, e o seu ensino e a pesquisa, dentro de um esquema tradicional, onde a Universidade é sempre pensada como centro de produção do saber, ou, como diria Michel de Certeau, ela se transforma no “lugar social” de onde falam os cientistas” (FENELON, 1985, p. 26).

Vinte e cinco anos após as reflexões de Fenelon, ao analisar as “novas diretrizes” para a formação do professor de História, no Brasil, Fonseca (2001) apresenta algumas indagações:

Quais os paradigmas de formação que têm norteado as práticas dos Cursos Superiores de História?

O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares para a os Cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores?

Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História?

Questões significativas para se refletir sobre a importância da formação do professor de História, realizada na universidade, bem como para considerar, especialmente, num momento de proposição de novas diretrizes curriculares para a formação desse docente. Nesse sentido,

Tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor de História se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços sócio-educativos. Entretanto, é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se, de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2001, p. 1).

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. Como se sente o professor de História quando adentra uma sala pela primeira vez com o aval de uma universidade que lhe confere o título de graduado em História? E o estagiário, o que sente nesse momento? Está ele preparado? Já refletiu sobre aquele espaço que adentra? Espaço que, provavelmente, vivenciará durante 30 anos ou mais em sua vida? Esta pesquisa já aponta alguns indícios positivos. Cerca de **82%** dos participantes disseram — no instrumento questionário — que a prática de ensino ou a reflexão sobre a mesma já havia sido proporcionada em algum momento do curso. Ponto positivo, ainda de forma tímida pode-se perceber no geral, mas já é uma postura diferente.

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.

A dicotomia parece ser norteadora nos modelos de formação docente: seja entre licenciatura e bacharelado, seja em combinações entre licenciaturas curtas e plenas e bacharelado ou entre as ditas disciplinas específicas e as ditas disciplinas pedagógicas.

Os debates da década de 1980 pautaram-se por criticar, entre outras questões, essa formação docente dicotomizada.

Nos anos 80²⁴, ampliou-se o debate entre os profissionais da área, a luta em defesa de outros processos de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia bacharelado/licenciatura se processa articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor pesquisador; isto é, o professor de História produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção (FONSECA 2001, p. 2 e 3).

A idéia de *professor de História produtor de saberes* vem ao encontro da recente valorização da produção e saber docente, segundo reflexões de Tardif (2005). O impacto do recém-formado, que durante a sua formação acadêmica não vivenciou ou refletiu sobre a prática pedagógica, é ressaltada por Fenelon (*apud* FONSECA, 2001, p. 3),

é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50, alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade — quase sempre não tem mesmo segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino — e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos [...] sente-se culpado, sua formação inicial é deficiente.

Segundo alguns dados desta pesquisa, essa perplexidade se dá, atualmente, ao se iniciar o estágio ou outra atividade prática que venha existir também durante o curso. 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.

O modelo da racionalidade técnica e o modelo 3 + 1 reforçam as dicotomias ao disseminar a crença de que para ser um bom profissional basta dominar o conteúdo dito específico. Para alguns docentes da universidade, ainda hoje, os conhecimentos da realidade

²⁴ Cumpre destacar que o contexto da citação se situa nos anos 80.

escolar, dos conhecimentos advindos da pedagogia e dos conhecimentos produzidos pelos docentes nas escolas do ensino básico são desnecessários. Conforme Fonseca (2001, p. 3), “este modelo apesar de tão amplamente debatido e criticado, na área educacional, ainda persiste como norteador dos cursos de preparação dos professores de História no Brasil”.

O redimensionamento em relação a uma *preparação para as incertezas*, como alerta Imbernón (2004) e as implicações no campo educacional, fruto do processo de globalização, conforme lembra Frigotto (1996), significaram uma ampliação de exigências da própria sociedade sobre o professor. Segundo J.M. Esteve (*apud* FONSECA, 2001, p. 5), “*houve um aumento das exigências em relação ao professor, sem que isto tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação*” (grifos nosso).

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 as idéias de que para ser bom professor, basta dominar os conteúdos, ditos específicos, ou aprender a ser pesquisador.

Fonseca (2001) analisa uma série de habilidades, competências presentes nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História que não poderiam faltar no formando ou futuro profissional da História. Essa ausência de habilidades revela um reducionismo conceitual em relação à profissão docente. “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 grifos nossos)

Percebem-se, neste trecho, alguns problemas sérios nesta discussão. Como um documento oficial que apresenta as diretrizes curriculares para os cursos de História não cita a palavra professor? A fragmentação entre licenciatura e bacharelado parece ser reforçada, como por exemplo, no item que apresenta competências e habilidades distintas para a licenciatura, que apresenta, também, uma concepção de *transmissão* de conhecimentos, desconsiderando todo o debate acadêmico acerca dos saberes docentes:

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas.
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço.
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação.
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. **Domínio dos conteúdos básicos** que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio.
- b. **domínio dos métodos e técnicas pedagógicos** que permitem a **transmissão do conhecimento** para os diferentes níveis de ensino. (PARECER CNE/CES 492/2001 grifos nossos)

Em relação à estrutura do curso, a visão permanece dicotomizada entre disciplinas ditas específicas e pedagógicas. É perceptível uma concepção arraigada no modelo de racionalidade técnica, convivendo com uma busca de uma formação mais crítica, reflexiva e que envolva a pesquisa, desde o início da graduação.

Dessa forma, é preciso lembrar que a formação acadêmica inicial do professor de História sujeita-se às relações internas da universidade, com as normatizações ou regulamentações oficiais e, com o mercado. Sobre esse aspecto, Ricci (2003, p. 271) diz que, “Foi possível perceber que, nas instituições pesquisadas, muitas vezes, a orientação curricular para a formação do professor de história se faz em meio a um forte embate político, na disputa entre departamentos que buscam interpretar ou se apropriar da legislação educacional”.

Ricci (2003) situa as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História no processo de luta do próprio movimento educacional brasileiro, afastando a falsa idéia de *concessão* apenas do poder público.

Na década de noventa um esforço institucional do Ministério da Educação buscou delinear parâmetros de elaboração das estruturas curriculares dos cursos universitários de História e perfil profissional do historiador a ser perseguido nacionalmente. Tal esforço vinha se esboçando desde o final dos

anos oitenta alimentado pelo intenso debate no meio educacional e entre os profissionais de História (RICCI, 2003, p. 8).

Ao analisar a estrutura administrativa e os projetos político-pedagógicos dos cursos de História, no Brasil, RICCI (2003) apresenta uma síntese das principais características que ainda persistem mesmo nesse contexto de reformulação e proposições das diretrizes curriculares:

- a) existência de forte centralismo na coordenação dos departamentos e **ausência de instâncias coletivas** como colegiados;
- b) predominância de um **regime de trabalho (horista)** que dificulta a articulação entre disciplinas e papel político mais relevante do corpo docente (constituição do mesmo);
- c) **bacharelado com ênfase em técnicas de pesquisa** (sem definição de linhas de pesquisa, apenas disciplinas como Métodos e Técnicas ou similares);
- d) **licenciatura com uma concepção pragmática** (valorização das técnicas didáticas) e **desarticulação do bacharelado** (RICCI, 2003, p. 86-87 grifos nossos).

O papel da universidade (sua estrutura administrativa e proposta política pedagógica) na formação acadêmica inicial e na construção da prática docente do professor de História, em Minas Gerais, foi objeto central da pesquisa de Mesquita (2000). Essa autora analisou os cursos de História da Universidade Federal de Uberlândia, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Utilizando a História oral, Mesquita (2000, p. 8) buscou registrar e repensar as práticas e as construções de novos conhecimentos sobre o processo de formação docente do professor de História. Além de traçar um panorama histórico de cada curso analisado, a autora procurou refletir sobre “qual tipo de formação que o professor recebia” e os “processos de auto-formação.” Muitas de suas constatações — existência da separação entre “ensino e pesquisa”, “bacharelado e licenciatura” e entre o “professor e o pesquisador” — coincidem com as apontadas por Ricci (2003) Diniz-Pereira (2000).²⁵

Em relação à disciplina Prática de Ensino de História e ao Estágio Supervisionado Mesquita (2000) indica que, mesmo que de forma desvalorizada, são esses os únicos momentos, ao longo da formação acadêmica do professor de História, em que a vivência no espaço escolar está presente. Isso

²⁵ Embora a formação do professor de História não tenha sido o objeto deste pesquisador, sua pesquisa apresenta uma radiografia da formação docente na UFMG indicando, entre outros, esses mesmos problemas.

tem significado, ao longo da História dos cursos de História, o momento exclusivo da prática. Na composição da grade curricular, encontra-se inserida no último ano o semestre do curso. É apresentada como disciplina redentora de um curso de formação de professores. Ou, numa visão contrária, como disciplina de segunda categoria na hierarquia das disciplinas que compõem o currículo, desvalorizada do ponto de vista teórico.”(MESQUISTA, 2000, p. 100)

Dissociado da prática, o pensar historicamente, o fazer história torna-se abstrato, um ato repetitivo, despolitizado e totalmente desarticulado com a realidade. Uma possibilidade dessa associação apresenta-se na disciplina Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado. No entanto, não se trata de uma *disciplina redentora* do curso, porém é momento importante, na formação acadêmica inicial do professor de História. Momento esse que necessita de maior espaço, articulação e mesma valorização que as demais disciplinas ministradas devido sua real importância na formação docente.

3 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

“Fiz um acordo de coexistência pacífica com o tempo, nem eu fujo dele, nem ele me persegue, um dia a gente se encontra.” Mário Lago

3.1. O estágio na literatura

De forma semelhante à temática formação de professores de História, a temática do estágio possui um diminuto espaço na produção acadêmica. Os livros, as teses e os artigos são escassos.²⁶

Sacramento (2003), na análise sobre o curso de Matemática de Universidade Federal de Ouro Preto, indica o Estágio Supervisionado como eixo central da formação acadêmica inicial de professores, no caso de Matemática. Na época da elaboração desta dissertação, 2003, havia apenas três livros sobre o assunto.

Constata-se nas análises, incluídas aqui, que, nas poucas publicações nacionais, o estágio aparece com uma visão mais ampliada do que a que impera nos cursos de formação docente, indicados na literatura analisada.

Carvalho e Ferreira (2004, p. 2488) indicam o estágio como uma “estratégia de interlocução entre a universidade e a comunidade” Na perspectiva atual, em relação à literatura de formação docente de caráter geral, as autoras sugerem que se possa estabelecer um diálogo entre os estagiários e a comunidade local. Vale ressaltar que para essas autoras, a reflexão e a autonomia são eixos centrais na formação docente, mais condizente com a realidade. O que coteja diretamente com outros estudiosos por analisados.

Pimenta e Lima (2004) observam no estágio um *locus* propício para a produção de conhecimentos acerca da formação acadêmica de professores. Constata-se que para as autoras é necessário dar ao estágio um estatuto epistemológico que venha a colaborar com superação da visão tradicional, que o reduz a uma mera atividade prática, como já afirmara Amaral e Iwaya (2005) e Diniz-Pereira (2000).

As autoras defendem que a postura assumida para o estágio seja uma postura de “*estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio*” (Pimenta e Lima 2004, p.46; grifos nossos).

²⁶ Dentre os livros encontrados, colaboraram de forma efetiva para esta pesquisa: PIMENTA e LIMA (2004) *Estágio e Docência*; SOUZA. *O conhecimento de si*. (2006); PIMENTA. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* (1997) e PICONEZ (Org.) *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 1991.

Constata-se que as autoras também acreditam que o estágio possa possibilitar a construção da identidade profissional docente. Segundo elas:

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional da docência (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 61).

Percebe-se que apesar da carência na literatura especializada, alguns autores elevam o estágio a uma condição importante na formação docente, ou na verdade destacam e apontam a necessidade de o estágio ser tratado de forma diferente.

Pimenta (1997) anteriormente, já discutia o estágio como componente curricular da formação de professores. Nesse trabalho, o estágio recebe uma atenção no sentido de poder vir a ser uma possibilidade para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Tal questão aparece de forma bem enfática na literatura de formação docente de caráter mais geral, e agora também na literatura sobre o estágio. A autora também pôde confirmar algumas das mazelas existentes nos cursos de formação docente, ao constatar que nos cursos “de formação docente os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos acabados, não se considerando os problemas sérios com que se defrontam os professores” (PIMENTA, 1997, p. 59).

Sabe-se que uma postura que não valoriza a reflexão sobre os problemas ou problemáticas existentes na educação impossibilita que o formando venha a ter uma postura reflexiva em sua carreira. Dessa forma, será treinado a receber as respostas e as soluções.

Deturpações na realização do estágio acarretam uma situação de descrédito por parte dos estagiários, revelada em entrevista realizada com a Professora Margarida Jardim Cavalcanti, do Curso de CEFAM, apresentada por Pimenta (1997, p. 63),

como esses estágios não acrescentavam nada às alunas, que, por sua vez já não estavam muito interessadas, instaurava-se a burla: se na escola houvesse uma professora que era amiga da mãe etc..., esta conseguia as assinaturas necessárias para comprovar a realização do estágio – inventavam-se fichas de observação, de participação [...]

Os problemas e os descréditos em relação ao estágio são também analisados na literatura da área. Percebe-se e acredita-se que, talvez a forma de sua condução, poderia estar causando ou proporcionando um descrédito ao estágio.

Pimenta e Lima (2004), em outro momento, apontam que se deva dar ao estágio um estatuto diferente, inserindo nele a pesquisa. Dessa forma, tornando-o mais eficiente para os estagiários e criando uma possibilidade de produção acadêmica para os cursos de formação docente.

Piconez (1991) considera o estágio como um dos inúmeros fatores que perpassam a formação inicial docente, sem receber atenção suficiente. A autora também trabalha com a perspectiva de ser o estágio um dos locais propícios à superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente e questiona os motivos do descrédito:

(por que) os alunos e os agentes pedagógicos envolvidos na formação de professores não têm atribuído valor e significado aos estágios supervisionados, considerando-o muitas vezes simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação? (PICONEZ, 1991, p.16).

Piconez (1991) ainda propõe outra postura e outra visão para o estágio, que corrobora com os problemas que enfrentam muitos cursos de licenciatura no país,

o espaço do estágio é eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum do curso de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula de escola pública (PICONEZ, 1991,p.22).

Nesse trecho, identificam-se questões relevantes para a formação docente como a preocupação da teoria da prática. No entanto, cita os *conteúdos da parte diversificada* e os *do núcleo comum*, sugerindo a permanência da fragmentação e o indício equivocado de que, para ser bom professor, basta dominar os conhecimentos específicos de sua área. Percebe-se o estágio como um espaço de convergência desses conhecimentos. Destaca-se outro ponto relevante, é o que versa sobre a realidade da sala de aula. Ao conceber o estágio, muitas das vezes, apenas como uma prática, e ainda não sendo valorizada pelo curso acadêmico, anula-se esta significativa experiência, ou não a vivencia de forma mais completa.

Cury (2003), em um texto publicado no livro *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*, analisa o estágio na formação acadêmica à luz dos Pareceres do CNE/CP 9, 27 e 28/2001 e do CNE/CP 1 e 2/202, destacando-se, no Parecer CNE/CP 28/2002, que o professor “não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor é imprescindível um saber profissional crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiência.”

Percebe-se que a questão da experiência e da prática é contemplada pelo Parecer e pelo autor. Alinhando-se a outros textos, Cury (2003) também vislumbra, no Estágio Supervisionado ou na Prática de Ensino, uma oportunidade significativa para se vivenciar a relação teoria /prática. A Prática de Ensino é “componente curricular, deverá ser articulada no conjunto do projeto pedagógico e pode (e deve) ser desenvolvida junto com qualquer outro componente curricular intra ou extramuros universitários da formação docente” (CURY, 2003. p.116).

Na análise desse autor o estágio destaca-se como elo com a realidade escolar que o futuro docente vivenciará em sua carreira.

3.1.1 O estágio como fonte de pesquisa da Educação e na formação docente

Compreendo a formação como uma iniciação e como um processo por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização. O entendimento construído sobre a formação me faz caminhar, no sentido de apreender as implicações sobre a formação inicial, o estágio como iniciação e as narrativas como potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, a partir das experiências que nos constituem pessoas e profissionais, na tentativa de apreender dimensões autoformativas no pensamento e na ação do sujeito em formação. (SOUZA, 2006, p. 139, grifos nossos).

Pensando no tempo, que é algo tão diverso, dependendo de cada um, de cada experiência e de cada momento da vida, pretende-se nesta seção pensar o tempo do estágio, o estágio em si como um *locus* de pesquisa e de grande importância na formação acadêmica inicial de professores de História.

Segundo Piconez (1991), existem vários fatores ou variáveis que interagem, que interferem, colaboram e ajudam a formar o docente, e que, muitas vezes, não são percebidas no curso de formação acadêmica inicial de professores ou não são, muitas das vezes, compreendidas. Percebe-se o estágio como uma dessas variáveis, devido à falta de uma postura reflexiva perante a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e sua pequena presença na literatura especializada. É possível cotejar esta assertiva com a necessidade de incorporação nos cursos de formação docente, no Brasil, da prática da reflexão, da reflexão-na-ação, ou sobre-a-ação, conforme indicam Schön (2000), Freire (1996) Santos (1991) entre outros.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio sempre foi visto e entendido, por muitos, apenas como a parte prática dos cursos de formação docente. Idéia semelhante

encontra-se em Amaral e Iwaya (2005). Compartilhando com essas autoras e com Candau e Lelis (1983), trata-se de um equívoco daqueles que assim se posicionam, pois teoria e prática devem ser compreendidas como uma unidade, uma interação, sem o domínio de uma sobre a outra.²⁷

Em um dos capítulos de obra recente de Pimenta e Lima (2004), *Estágio e Docência*²⁸, essas autoras discutem a dicotomia entre teoria e prática; a fragmentação interna existente nos cursos de formação docente no Brasil e as visões sobre estágio. Segundo elas, “na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 33).

Em relação à fragmentação das disciplinas e o problema da racionalidade técnica, Souza (2006) afirma que a:

perspectiva do trabalho centrado na abordagem experiencial tem me permitido entender a formação e o estágio supervisionado numa dimensão diferente dos princípios da racionalidade técnica, na medida em que o processo de formação é marcado pelas incursões e itinerâncias sobre as trajetórias de escolarização das alunas e dos dispositivos e rituais pedagógicos engendrados na cultura escolar (SOUZA, 2006, p. 13).

Cumprir destacar que é nessa lógica de raciocínio que se percebe o estágio supervisionado, na formação acadêmica inicial do professor de História, na UFMG. Um campo vasto e rico, porém, ainda marginal nas pesquisas de formação docente. E pior, ainda, não sendo contemplado como uma oportunidade valiosa de construção de conhecimentos e trocas de experiências, como se percebe nas análises das entrevistas, questionários e relatórios de estágio dos alunos de História da UFMG.

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. Pôde-se 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 idéia sobre suas visões acerca das escolas de

²⁷ Sobre questão da Práxis no pensamento e obra de Marx, ver; VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*; trad. Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²⁸ Devido à escassez de obras na área, tivemos como fonte de leitura exaustiva e de valiosas reflexões os livros: *Estágio e Docência* de Pimenta e Lucena (2004) e *A prática de ensino e o estágio supervisionado* organizado por Piconez.

educação básica. Acredita-se também que a perspectiva do estágio, como uma mera prática, vem deturpando e anulando as possibilidades de se perceber o estágio como *locus* de grande importância para a formação acadêmica inicial do professor.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 39):

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

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. 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. Ficam as indagações: trata-se de uma possível mudança da abordagem das disciplinas do campo pedagógico? As disciplinas do campo historiográfico permanecem distantes da realidade escolar do ensino básico?

3.1.2. O Estágio: espaço de construção de conhecimentos?

Pimenta e Lima (2004) 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).

Acredita-se 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 idéia de formação do professor investigador.

Em recente entrevista com a professora Ane-Marie Chartier do Instituto Universitário de Formação de Mestres na França realizada por Didonê (2007), identifica-se também a questão do estágio, porém, na realidade francesa. Nessa entrevista²⁹ é retratada a questão do estágio na França, que na verdade recebe o nome de *residência*, devido ao maior

²⁹ Cabe ressaltar que foi a única entrevista sobre o tema estágio encontrada nesses mais de dois anos de pesquisa

tempo de inserção dos alunos, futuros professores na escola da educação básica e nas salas de aula como *regente aprendiz*. Consta-se que o modelo francês privilegia a *observação*, seguida pela *prática acompanhada* e, por fim, *de responsabilidade*, quando o estagiário, assume uma sala de aula como titular da cadeira.

A residência francesa tem duração, em média, de um ano e três meses. Segundo a entrevistada, além de as disciplinas serem direcionadas para seus conteúdos, o tema estágio é tratado em todas as aulas de formação geral. As entrevistas comprovam, ainda, que existem, nos cursos, análises de práticas que consistem na apresentação por um ou dois alunos, dos casos em que encontraram dificuldades relacionadas à temática do estudo. Segundo Ane-Marie Chartier “O objetivo não é necessariamente achar uma solução, mas fazer com que o profissional partilhe de suas preocupações com os colegas” (DIDONÉ, 2007, p. 2).

A reflexão coletiva durante o estudo e o exercício da prática docente revela o potencial do Estágio Supervisionado, especialmente como no caso francês, devido à abordagem da questão/tema em disciplinas ao longo do curso, favorecendo dessa forma a preparação para essa vivência tão rica e significativa na formação acadêmica.

Há similaridades nas questões apresentadas na literatura sobre estágio que aparece concebido como:

- *locus* produtor conhecimentos e não mero momento prático e técnico dos cursos de licenciatura;
- momento de interlocução com as comunidades e conhecimento do cotidiano da Educação básica;
- *locus* propício à superação da dicotomia entre teoria e prática; e
- espaço para a reflexão-na-ação.

Cumprе destacar, que tais pressupostos ou concepções estão presentes apenas na literatura especializada, pois, na análise dos dados, indica que não estão esses presentes na realidade ainda vigente.

3.2 O estágio nas leis

O que será afinal o Estágio? Para que serve? Existe alguma definição legal? Alguma legislação sobre o mesmo? Esta seção foi elaborada pensando nessas indagações.

Cury (2003), citando o dicionário de *Silveira Bueno*, informa que,

o estágio é o tempo no qual alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo, depois poder exercer uma profissão ou ofício. [...] provém de *stagium* (do latim medievo para o francês *stage* (cf) que também significa degrau, patamar, andar de um prédio (*étage*) (CURY, 2003, p. 117).

Trata-se, na verdade, de uma *passagem para*. Passagem, termo, ritual que ao longo da história é e foi, muitas das vezes, simbolizada em ritos de mudança de faixa etária, de responsabilidade perante uma comunidade e outros. Símbolo de crescimento e mudança de vida e na vida.

Mesmo que recente, considerando a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, existe uma normatização da educação brasileira, constituída por leis, resoluções, decretos, pareceres etc. Em relação ao estágio não é diferente. A **Lei n.6.494**, de 7 de dezembro de 1977 dispõe “ sobre os estágios de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências.” (BRASIL, Lei nº 6.494, 1977, p. 1.) Essa lei foi alterada/complementada pelo **Decreto de nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. (BRASIL, Decreto, nº 87.497, 1982 p.1). Verifica-se que sendo Leis ou Decretos, foram elaborados de forma bem técnicas e simplificadas. Não possui a função de discutir o estágio, e sim determinar, normatizar seu funcionamento legal.

Sobre o que pode ser considerado estágio, o Art 1º do segundo parágrafo da referida lei, dispõe que o:

estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar **experiência prática** na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei (BRASIL, Lei nº 6.494, 1977, p. 1; grifos nossos).

Cumprido destacar que a questão da *experiência prática* é a única mencionada, sinalizando para a dicotomia entre teoria e prática tão questionada e problematizada na literatura sobre estágio.

Percebe-se que é um viés um pouco mais articulado que aparece na definição de estágio como atividade de aprendizagem social, no Art. 2º do **Decreto nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982:

Considera-se estágio, para efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, Decreto nº 87.497, 1982, p. 1).

Tanto a lei como o decreto referem-se ao estágio de forma ampla e geral, seja para o curso de formação de professores ou Direito, Medicina, etc. O decreto apresenta o estágio com um perfil mais amplo do que mera *atividade prática*, já que o considera como uma prática social, vinculada ao mundo do trabalho e/ou inserida em uma comunidade com orientação da instituição de ensino.

Ainda na Lei **6.494**, no parágrafo 2º do Art. 1º diz que,

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da **aprendizagem** a serem **planejados**, executados, **acompanhados** e **avaliados** em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de **treinamento** prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico, e de relacionamento humano (BRASIL, Lei 6.494, 1977, p. 1; grifos nossos)

Analisando esse trecho, percebem-se alguns pontos positivos e outras permanências que também a literatura analisada aponta. As idéias de aprendizagem, planejamento e avaliação revelam avanços, em relação à afirmação anterior que ressaltava apenas a atividade prática. Por outro lado, a idéia de *treinamento técnico-cultural* indica a concepção tecnicista, predominante no contexto de elaboração dessa lei, década de 70 do século passado.

Atualmente, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP), de 19 de fevereiro de 2002 e de seu Parecer CNE/CP 28/2001 institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. É nessa Resolução que a carga horária do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino é alterada para 400 horas. Trata-se de uma alteração bastante grande, considerando as 300 horas, muitas vezes compartilhadas entre a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e em alguns cursos que ainda persistem as 120 horas. Parece

que realmente, desde a promulgação da LDB de 1996, a formação de professores está recebendo uma atenção solicitada há muito. Mas ficam as indagações: o estágio já foi avaliado para ser ampliado, dessa forma? Quais condições para essa ampliação? Quais são os espaços coletivos para essa discussão?

Cumprir destacar que nos Estágios na UFMG, existia uma Resolução de nº 10/2005, de 07 de dezembro de 2005 e que hoje está revogada, mas para este estudo é de grande significância, pois, é sobre sua regulamentação que os pesquisadores fizeram seus Estágios. Essa Resolução foi editada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade Federal de Minas Gerais, no uso de suas atribuições estatutárias, considerando a legislação pertinente e o Ofício nº 1191, de 30/11/2005, da Pró-Reitoria de Graduação, revelando a preocupação da UFMG, com o estágio em suas unidades.

Segundo o Art. 1º, dessa Resolução, o estágio é uma atividade destinada à complementação da aprendizagem; elemento articulador do curso e deve ser desenvolvido em um campo de trabalho específico, com suas implicações, complexidades e, principalmente, em situações reais e práticas. Além disso, atribui-se ao professor orientador e a um supervisor de estágio, a responsabilidade de acompanhar o estagiário. Percebe-se a existência de uma concepção de estágio como espaço de análises e reflexões sobre as teorias, portanto, espaço de teoria-prática³⁰.

Essa questão teoria-prática, tão discutida na área de formação de professores, aparece no parágrafo 1º do Artigo 1º dessa resolução

§ 1º O Estágio Curricular deve assegurar a integração entre teoria e prática, em situações reais de vida e trabalho do estudante, com vistas ao aprimoramento profissional e **desenvolvimento da prática da cidadania** (BRASIL, Resolução Nº 10/2005, p. 1, grifos nossos)

É perceptível tanto nessa Resolução quanto nos Pareceres e Resoluções do CNE/CP, um alinhamento com a literatura mais atual da área da formação docente, em relação às questões de integração entre teoria e prática; cidadania e aprimoramento profissional.

³⁰ Ao considerar o estágio um ato educativo a UFMG demonstra — ao menos na Resolução — uma preocupação não apenas com um ato legal ou uma questão técnica. Determina cuidado e organização em sua execução ou acompanhamento, não se omitindo e posicionando-se quanto à questão tão delicada do Estágio Supervisionado de seus alunos. No entanto, cumpre destacar que nenhum dos participantes desta pesquisa fez menção a algum apoio por parte da Universidade para a realização do estágio.

3.2.1. O que dizem os Pareceres

Constata-se, neste estudo, mais do que as resoluções em si, uma riqueza enorme na leitura dos pareceres. Eles apontam indícios da política do CNE/CP e do diálogo desse órgão com o próprio campo das licenciaturas/formação de professores.

O Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001, trata da duração e da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura plena. As discussões acerca da duração e da carga horária dos cursos de formação docente, no Brasil, desde o ano de 1931, revelam que: “Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história” (BRASIL, Parecer CNE/CP 021/2001, p.4).

Identificamos também que nessa mesma trajetória de investigação e atualização da discussão, os pareceristas ressaltam a mudança de paradigma na formação de professores que a nova LDB de 1996/9.394 apresenta:

O Parecer CNE/CP 009/01, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma **formação holística** que atinge todas as **atividades teóricas e práticas, articulando-as** em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A **relação teoria e prática** deve pensar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (BRASIL, Parecer CNE/009/01, 2001, p. ; grifos nossos)

Revela um alinhamento muito claro com a literatura da área nesses últimos anos ao conclamar a união entre a teoria e prática assim como ao indicar uma formação holística.

No tocante ao estágio, o parecer se reporta à LDB, em seu Art. 82 e aponta as especificidades, as definições sobre o mesmo. Elabora e apresenta uma breve retrospectiva da Lei 6.494/77 e do Decreto 87.497/82 sobre estágios curriculares. Os pareceristas justificam o aumento das horas de Estágio, bem como de Prática de Ensino se reportando às 300 horas e à LDB de 1996,

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências, em especial, a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB. Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada. A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é

atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, Parecer CNE/009/01, p. 9)

Refletindo mais especificadamente sobre o estágio, o Parecer afirma ser, esse momento, um tempo de aprendizagem, que o estagiário através de sua permanência em determinado lugar ou ofício proporciona uma relação entre um “aprendiz e um profissional já formado”, vivendo situações reais, cotidianas e complexas do ambiente escolar do ensino básico. O Parecer deixa claro também, que o estágio ou o estagiário não é uma mão-de-obra para as instituições se aproveitarem dele. Não está ali para substituir o professor, e sim para fazer parte do processo e participar. O Parecer CNE/CP 09/01 completa:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidade escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (BRASIL, Parecer CNE/CP 09/01).

Analisando este trecho, percebe-se que o estágio está sendo contemplado além de uma mera atividade prática e técnica. A percepção das competências *em si e no outro* é ponto significativo de se observar, e coteja com o fato de que no estágio existem tantas questões e variáveis, que ele se torna realmente *locus* de formação importante, de construção de conhecimentos. Além disso, há a referência, muitas vezes esquecida ou negligenciada, de que além das aulas, há muito para se observar e analisar no ambiente escolar.

O Parecer se apresenta muito atual em relação à literatura da área de formação docente e eleva o Estágio e as Práticas a lugares nunca antes vistos, no interior dos cursos de formação docentes, no Brasil. No entanto, trata-se de uma proposta bastante diferente do que se apresenta no interior dos cursos de licenciatura.

4 OS ESTÁGIOS E OS ESTAGIÁRIOS DA UFMG

Tudo tem seu tempo e até certas manifestações mais vigorosas e originais entram em voga ou saem de moda. Mas a sabedoria tem uma vantagem: é eterna. Baltasar Gracián

4.1. O estágio na UFMG: breve histórico

Serviram de fontes para esta pesquisa alguns documentos³¹ que versam sobre o estágio na UFMG. Neles, é grande a preocupação em delinear princípios e pressupostos para a formação docente e o redimensionamento, no formato do estágio.

a articulação entre os Colegiados visando à criação de um núcleo de estágios; oportunizar estágios em escolas de 1º e 2º graus; oferecer infraestrutura de funcionamento no horário noturno, com abertura dos colegiados, seções de ensino [...] (DANTAS, 1997, p. 3)

O referido documento traz em seu corpo editorial matérias que contemplam as atividades ocorridas na FAE/UFMG, naquele período. A proposta acima foi retirada do texto que versa sobre a “Licenciatura da UFMG é tema de seminário na FAE.” O documento retrata um seminário ocorrido nos dias 22 e 23 de abril de 1997 com o título: “*Repensar ...os desafios da Licenciaturas na UFMG..*”

Analisando outro documento, o *Fórum das Licenciaturas: Formação de professores* (1997)³², o relator informa que os participantes desses eventos foram, de forma geral, professores, alunos, vice-diretores de unidades e coordenadores de Colegiados, revelando, assim, uma experiência abrangente, não restrita apenas ao corpo docente e técnicos da instituição.

Dois pontos foram tratados, nesse primeiro fórum, a saber:

- 1) A construção e implementação de um projeto político-pedagógico para as Licenciaturas na UFMG, este a médio e longo prazo, fruto de estudos, pesquisas, discussões e troca de experiências entre os interessados na temática.
- 2) A implantação das 300 horas de prática de ensino, esta de caráter emergencial.

³¹ Referimos-nos, especialmente, aos relatórios do “Fórum das licenciaturas” realizado nos dias 23 e 24 de junho e no dias 19 e 21 de novembro de 1997, cedidos ou indicados pelos professores João Valdir A. de Souza, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Cláudia Ricci e Lana Mara de Castra Siman

³² Ocorreram dois encontros, portanto, dois Fóruns nesse mesmo ano. Um no mês de junho e outro no mês de novembro na UFMG.

Há dez anos, a mudança de carga horária para Prática de Ensino também estava em pauta e o estágio adentrava as discussões nos Fóruns de Licenciatura da UFMG. Naquele momento, eram 300 horas de prática e, atualmente se discute como implementar a mudança proposta pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, de 400 horas só de Estágio, mais 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular.

Data também do final da década de noventa, do século passado, o “Projeto de criação de um Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor”, elaborado pelos professores Eduardo Fleury Mortimer, Júlio Emílio Diniz Pereira, Lana Mara de Castro Siman e Rosalina Batista Braga³³. A fragmentação *conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos*; entre teoria e prática e entre a *formação acadêmica* e a *realidade escolar* é indicada já na introdução do referido documento.

Propõe-se, a partir deste documento, um projeto institucional para formação de professores na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visando romper com o modelo atual de preparo desses profissionais. Como se sabe, os maiores problemas dos cursos que se responsabilizam pela formação docente são conseqüências da fragilidade dos elos existentes entre o bloco de conteúdos específicos e o de conteúdos pedagógicos, entre a preparação teórica e a prática e, finalmente, entre a formação acadêmica e a realidade escolar (MORTIMER *et al*, 1999, p. 01).

Os autores afirmam que o CP – Centro Pedagógico e o COLTEC, Colégio Técnico, que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio regular e profissional, respectivamente, “foram concebidos como espaços privilegiados para a preparação inicial dos profissionais da educação, pois, vinculam, de forma orgânica, a educação básica ao projeto de formação de professores” (*Ibid.*, 1999, p. 02).

A proposta se baseia na relação afirmada pelos autores da, já existente, parceria entre os mesmos nos campos de pesquisa e formação docente. Tanto nessa proposta quanto no documento do “Fórum das Licenciaturas”, o estágio é contemplado diante da percepção de sua importância na formação docente.

Para os autores da proposta de criação de um Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor, o estágio deve estar múltiplo e diversificado, realizado tanto em escolas da rede pública, como nas escolas da UFMG. Assim:

³³ Os autores afirmam que incorporaram sugestões de outros professores da Faculdade de Educação, da Escola Fundamental e Colégio Técnico do Centro Pedagógico.

nossa proposta considera fundamental que os alunos desenvolvam parte de suas atividades de estágio nas escolas da rede de ensino, antes ou durante seus estágios. Num primeiro momento do estágio, o contato com uma diversidade de situações, projetos inovadores, alternativas didáticas e problemas presentes nas escolas da rede de ensino favorecerá a formulação de questões e propostas pelos alunos, a partir das quais se fará diálogo com a teoria. Em um momento posterior, a prática nas diferentes escolas da rede permitirá não apenas o confronto analítico das situações. De posse de referências construídas no Centro, os alunos poderão alimentar os processos de reflexão e crescimento profissional dos professores dessas redes (MORTIMER *et al.*, 1999, p. 03).

É significativa, nessa proposta, a percepção do estágio, elaborado em etapas reflexivas, que permitam um movimento de observação, análise e proposição. Com a obrigatoriedade das 400 horas de estágio e das 400 de Prática de Ensino como componente curricular, essa proposta se torna atual e atraente.

Em outro texto analisado, há uma valiosa e significativa contribuição na temática ora analisada. Essa assertiva nasce não só da carência de documentos sobre o assunto, mas precisamente por assumir a necessidade de um debate, na UFMG, sobre as licenciaturas.

Souza (2005) afirma “que as licenciaturas na UFMG formam professores em 16 áreas e 23 cursos bem diferentes”, revelando a complexidade e grandiosidade dessa tarefa. O autor, coordenador do Colegiado de Licenciaturas da Faculdade de Educação, revela sua preocupação com a qualidade e adequação da formação docente com a demanda da sociedade. Segundo ele:

Nos últimos anos, não só tem havido aumento da demanda por essa modalidade de curso, como tem ampliado o sentimento de que não estamos garantindo a formação adequada aos futuros professores em função das novas necessidades educacionais da sociedade brasileira. (SOUZA, 2005, p. 1)

Trata-se de uma fala ou um sentimento que parte de dentro da universidade, revelando uma preocupação com as necessidades do mundo do trabalho, da sala de aula e das mudanças na forma de vida. Alinhada com a literatura sobre formação docente indica as variáveis envolvidas no processo de formação: o contexto político, social, econômico vividos, os problemas da materialidade do trabalho docente e as interferências externas, a cultura escolar entre outros.

Identifica-se um contexto favorável para uma possível mudança no estágio supervisionado, em relação à ampliação de sua carga horária e pela provável antecipação do momento em que ele deva ocorrer (a partir da segunda metade e não no último semestre do

curso). Isso, se refere à Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura plena e da formação de professores da educação básica, em nível superior e determina a ampliação da carga horária para estágio curricular supervisionado, para 400 horas.

Essa resolução trouxe à tona, os debates no interior das Faculdades de Educação, uma grande polêmica, pois alguns cursos trabalham com 300 horas compartilhadas: 120 horas de estágio, em escolas e 180 horas de disciplinas de Prática de Ensino. Sabe-se que não é apenas uma mudança na legislação que alterará imediatamente a concepção e formatação do estágio, ao longo do curso de formação docente.

Cumpre destacar que, por diversos fatores, essa ampliação de carga horária pode significar a perpetuação do modelo existente, em que os estagiários só percebem a importância do estágio para a sua formação quando já estão inseridos no mesmo; nenhuma disciplina os preparou para esse momento e, principalmente, porque o cotidiano escolar é bem diferente do que se discute na academia.

Serão 400 horas para Prática como componente curricular e mais 400 horas para o Estágio em si. Mudanças que afetarão as estruturas dos cursos, propiciando polêmicas advindas das disputas existentes entre as ditas disciplinas específicas e as pedagógicas. Quem ficará com estas horas? Como serão distribuídas? Quais espaços serão aceitos para o estágio? Será levada em consideração uma formação mais reflexiva, crítica, dando espaço para o estágio, pensado como *locus* de produção do conhecimento? Ou será apenas a disputa interna por espaços entre as disciplinas e departamentos?

4.1.1 O estágio no curso de História da UFMG

O mais antigo curso de História³⁴ de Belo Horizonte, foi criado em 1939, e teve seu início em 1941 – na época como curso de Geografia e História, dentro da Faculdade de Filosofia. O desmembramento dos dois cursos se deu, em 1957. Atualmente, funciona nos turnos diurno e noturno, alternadamente e o vestibular — que é o maior meio de acesso — é realizado uma vez por ano. No ano da pesquisa de Ricci (2003) eram ofertadas 45 vagas para o diurno (1º semestre) e 45 para o noturno (2º semestre). O curso diurno oferece a modalidade licenciatura e bacharelado e o noturno a licenciatura. Fica-se a pensar, o trabalhador não pode ser bacharel? Ser bacharel é mais valioso?

³⁴ Os dados sobre o curso de História na UFMG foram retirados do trabalho de Ricci (2003) que analisou além desse, os cursos ofertados pela PUC Minas; UNI-BH e Newton Paiva.

Sobre a questão curricular, Ricci (2003) diz que,

Com a reformulação curricular em vigor a partir de 2001, o currículo do curso de História está estruturado em Núcleo Específico, Núcleo de Formação complementar e Núcleo de Formação livre. O núcleo específico é constituído por 1080 h/a (72 créditos) de disciplinas obrigatórias. O núcleo de Formação complementar é constituído por disciplinas oferecidas por outros departamentos que não o de História, sobretudo as do ciclo introdutório às Ciências Humanas da FAFICH (Filosofia, Sociologia, Política, entre outros). Desse núcleo, o aluno de licenciatura deverá cursar 240h/a (16 créditos) enquanto que o aluno de bacharelado 420 h/a (28 créditos). Por fim, o Núcleo de formação livre, foi concebido com o objetivo de facultar ao aluno a possibilidade de vivenciar experiências em outras áreas do conhecimento à sua escolha sem a necessidade de uma ‘aparente’ coerência com o perfil que está formando (RICCI, 2003, p. 127-128).

Percebe-se uma proposta aberta às outras opções do aluno por sua formação inicial, mas percebe-se também, nas expressões “Núcleo específico”, certo direcionamento ou enrijecimento da estrutura. Será que a realidade confirma algum avanço?

Ao analisar os dados dos questionários aplicados aos alunos do início e término do curso de História da UFMG, Ricci (2003) percebeu uma ausência de diálogo entre as disciplinas da área pedagógica e da área historiografia. Cumpre destacar que a autora aplicou os questionários para os alunos quando cursavam as disciplinas ofertadas na própria FAFICH. Isso, talvez, explique as diferenças nos dados encontrados nessa pesquisa, realizada com os alunos da FAFICH, quando cursavam a disciplina Prática de Ensino / Estágio Supervisionado, na FAE. Quando perguntados sobre a articulação das questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e as situações da sala de aula do ensino básico (fundamental e médio), a resposta foi inversa à pergunta referente às questões do campo historiográfico. **65% disseram que sim**, que perceberam nas disciplinas pedagógicas questões relacionadas com as salas de aulas observadas. Bom sinal, um caminho? Uma luz?

4.1.2. Estágio ou estágios?

Percebeu-se durante a monitoria que os estagiários relatavam experiências diferentes, ricas, variadas e complexas. Portanto, identificou-se, nas falas e reflexões, a existência de **estágios** e não o estágio. Cada qual possui uma característica, uma peculiaridade que o tornava único no universo em que se encontrava.

Já indicado anteriormente, foram 17 questionários respondidos, perfazendo **30% do total**³⁵, em seis entrevistas realizadas. Todos os entrevistados, sem exceção, indicaram a existência de fatores diversos em seus Estágios que se apresentam de forma positiva e negativa também. Quaisquer que sejam esses fatores, ambos foram tratados como fonte de produção de conhecimento, de grande valor para a formação acadêmica inicial do professor de História. Cabe lembrar, no entanto, que tais percepções não foram, ao longo do curso, entre as diferentes disciplinas e entre os alunos, objeto de reflexão de forma efetiva.

4.2. Breve perfil dos alunos de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado ao longo de uma década

A partir dos dados das listas de resultado final, das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação, do período de **1995 a 2005**³⁶, foi possível mapear os alunos/as dessas disciplinas, na UFMG, no curso de História. De um total de **36** turmas e de **751 alunos/as matriculados**, pôde-se constatar que 96%, ou 727 foram aprovados, ou seja, concluíram a disciplina.

Os GRÁFICO.1 e 2, a seguir, apresentam alguns dados sobre o perfil desses alunos:

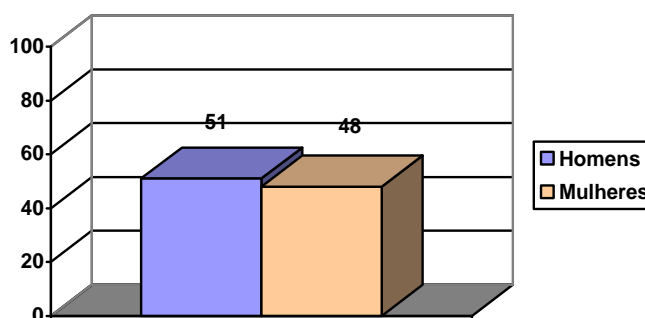


GRÁFICO 1 – Gênero geral (%): 1995 a 2005

³⁵ Destacamos que o número absoluto de participantes é de 17. Porém, optamos pelo uso da porcentagem

³⁶ Os dados foram obtidos em levantamento feito com as listas de resultados final dos últimos 10 anos da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na Fae/UFMG cedidos gentilmente pelo DRCA. Agradecemos ao Coordenador do Colegiado de Licenciaturas, professor João Valdir pela sugestão em consultar tal fonte.

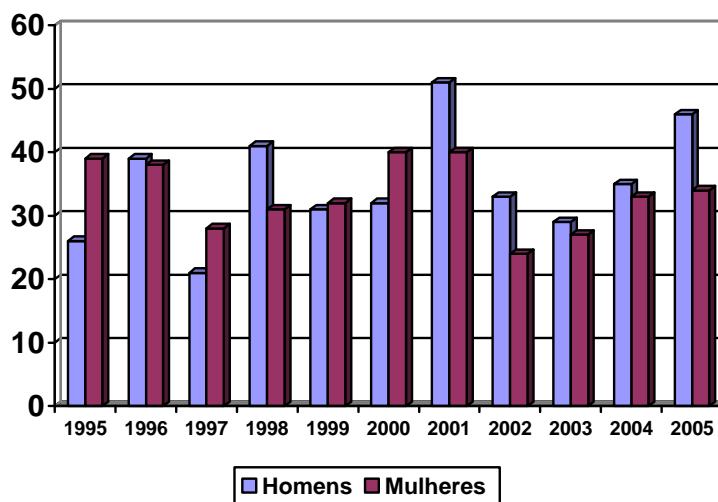


GRÁFICO 2 – Gênero ano a ano.

Os dados foram agrupados por ano, ou seja, somando a quantidade de alunos das turmas do 1º e 2º semestre³⁷, para melhor visualização no gráfico. É possível perceber, como já exposto neste trabalho, uma leve superioridade numérica de homens em relação às mulheres, diferentemente do que se indica sobre os cursos de licenciatura, de serem cursos freqüentados mais por mulheres. Apesar de as pesquisas constatarem a presença feminina como predominante nas escolas da educação básica no Brasil³⁸, nos cursos de licenciatura, o perfil do curso de História da UFMG é diferente.

Essa superioridade tem se mantido desde 2001, sendo que anteriormente aparece também, de forma leve, em 1996, e bastante significativa em 1998. A diferença não é grande, mas em sete dos últimos dez anos, a presença masculina foi dominante. É também masculina a maioria de alunos que não seguiram o curso devido à reprovação ou trancamento de matrículas, conforme dados abaixo.

- ◆ Oito (8) homens e quatro (4) mulheres reprovados com nota zero (0) e freqüência insuficiente.
- ◆ Três (3) homens com trancamento de matrícula.
- ◆ Um (1) homem e duas (2) mulheres com cancelamento.
- ◆ Seis (6) homens com trancamento parcial.

Ao longo dos dez anos, há variação nas médias de notas, dessas turmas de Prática de Ensino de História, ofertada na Faculdade de Educação.

³⁷ É preciso ressaltar que em alguns semestres são formadas uma ou mais turmas, dependendo da demanda de alunos que vêm da FAFICH.

³⁸ Ver estudos do INEP citados na página deste nosso estudo.

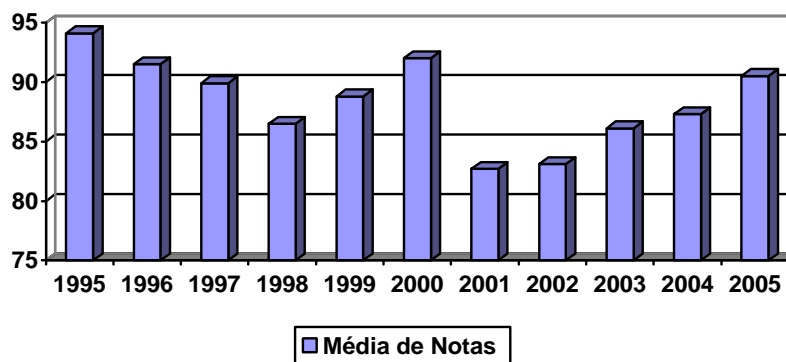


GRÁFICO 3 – Variação nas médias e notas das turmas de práticas de ensino de História.

Apesar de ser uma constatação simples, pode-se perceber uma leve redução das notas, nos anos em que as turmas foram maiores, o que pode levar a refletir que a atenção dada pelo professor, nesse momento do curso, é desfavorecida por um número maior de alunos? Constatamos também que as desistências e as reprovações também são mínimas.

Pode-se inferir também pela análise de alguns dados das entrevistas que o aluno só percebe a oportunidade que terá no estágio quando está no mesmo. Já que os dados dão indício de que, em nenhum outro momento, houve uma preparação efetiva para o estágio.

4.3 Pinceladas sobre o perfil dos alunos/estagiários, sujeitos da pesquisa

A maioria está na faixa etária entre 23 a 27 anos (GRÁFICO. 4), um universo predominantemente masculino, apresentando perspectivas profissionais de longo tempo. Essa observação encontra indício no percentual de 88% dos participantes que afirmaram pretender utilizar profissionalmente de seu curso de graduação.

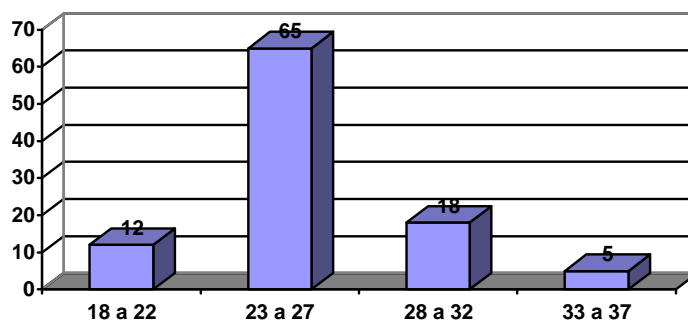


GRÁFICO 4 – Faixa etária (%) dos estagiários do curso de Licenciatura em História.

Nas análises do questionário, pôde-se perceber um dado interessante, no que se refere à condição civil dos participantes: 100% solteiros/as, morando também na sua totalidade com os pais. Fato esse que pode ser explicado, atualmente devido à dificuldade de estabelecer-se e inserir-se no mercado de trabalho, entre outros fatores sociais do presente século XXI.

Em relação à faixa de renda familiar, é visível uma situação bastante diferenciada, levando-se em consideração a grande maioria da população brasileira. No entanto, dados do DIEESE / Fundação João Pinheiro (Balanço 2006 – Pesquisa de Emprego Desemprego – PED) revelam que a renda média do trabalhador ocupado, em Belo Horizonte, no setor privado, em 2006, era de R\$ 805,00 e no setor público de R\$1.545,00, aproximando-se dos dados coletados apresentados no gráfico abaixo.

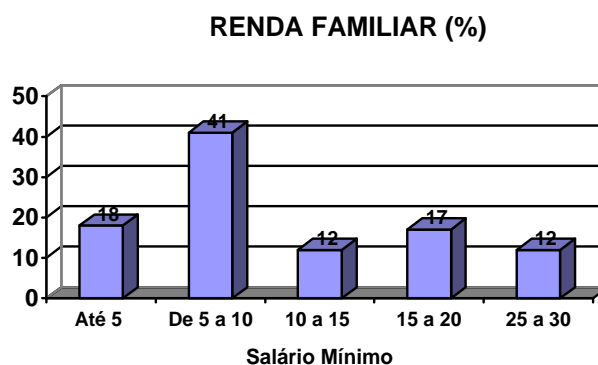


GRÁFICO 5 – Renda familiar (%), em salário mínimo.

O ingresso e a permanência em uma instituição do nível da UFMG, cujos alunos/as são de uma faixa de renda muito acima da média nacional, provavelmente foram

proporcionados pelo acesso a infra-estruturas, tais como assinaturas de periódicos, livros, alimentação, transporte, tratados mais adiante.

Salienta-se também que, além da renda ser maior que a da faixa nacional, nesse universo, 88% exerciam alguma atividade remunerada, à época da pesquisa e apenas 12% não. Muitas dessas atividades estavam vinculadas à universidade, através de bolsas de iniciação e estágios, em museus e curso: PROEF. I, II. Alguns já atuando como professores de História em cursinho preparatórios para o vestibular. Acredita-se que o aluno/a da UFMG, no curso de História, possui provavelmente acesso ao capital cultural, que certamente lhe permite realizar um bom curso.

Destaca-se que, sobre a instrução familiar, obtiveram-se os seguintes dados: 40% dos pais têm curso superior completo, 24% com primário completo/ginásio completo, 18% colegial completo/superior incompleto e 18% analfabeto/primário completo. Percebe-se uma alteração ao observar os dados referentes às mães, ainda infelizmente inferior: 35% analfabeto/primário completo, 35% colegial completo/superior incompleto, 25% com superior completo e 5% com ginásio completo/colegial completo.

Dados indicam a dificuldade das mulheres ao acesso ao ensino e também, possivelmente, a cargos de chefia no Brasil. Quais seriam os fatores que ainda persistem nessa divisão desigual da sociedade brasileira? Historicamente, temos algumas respostas. Porém, serão as mesmas, neste início do século XXI?

4.3.1 Hábitos culturais e participação política

A maioria (82%) não assina jornal diário, porém, quando se perguntou sobre a leitura do 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*.

Percebem-se 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 freqüentemente 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 lêem livros, a resposta foi de 100% freqüentemente, reiterando o perfil de alunos leitores. Mas, quais livros eles lêem? Tentou-se mapear a preferência por leitura de forma individual³⁹, 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 teatrais⁴³.
- ◆ **Participante 13** prefere os de História⁴⁴.
- ◆ **Participante 14** prefere os **romances**.
- ◆ **Participante 15** prefere os científicos e os **romances**.
- ◆ **Participante 16** prefere os científicos.
- ◆ **Participante 17** prefere os **romances**.

³⁹ Para efeito de sigilo usamos numeração para identificar cada participante.

⁴⁰ Estes itens não constavam no espaço para respostas e foi inserido pelo participante na forma escrita.

⁴¹ Idem.

⁴² Idem.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Idem.

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 lêem os universitários? As leituras estão adequadas com seus cursos ou com suas dificuldades de vida cotidiana?

A análise desses dados mostrou um caminho contrário ao que se propala sobre o estudante ou profissional da área de História, de ser um leitor das obras clássicas da Política, da História e das Ciências Sociais, de um modo geral. Cumpre também destacar que, se as leituras não são concentradas na área de História e Educação, como será que se habilitarão para sua futura e muito próxima profissão de docente?

A maioria (60%) vai ao cinema freqüentemente. Dado inverso em relação a espetáculos teatrais: apenas 5%. Informações preocupantes, considerando que cinema e teatro, além de espaços de lazer e diversão, são importantes instrumentos para estudos sociais, filosóficos e educacionais, especialmente pelo trânsito da disciplina História com a cultura, as obras e autores/artistas, desde a Antiguidade até o tempo presente.

A maioria (65%) também disse já ter freqüentado algum curso de língua estrangeira, condizente com a tendência atual da busca pelo conhecimento a partir de mais de uma língua além da língua-pátria.

Sobre a fluência em língua estrangeira, o quadro se altera muito: 58% com nenhuma fluência. Constatam-se, dessa forma, indícios de que a leitura, em outros idiomas é pequena, assim como, provavelmente, a publicação de algum trabalho será difícil.

Obeve-se um quadro não muito alentador com relação à associação, participação em movimentos, entidades sindicais e outros. No item de participação em alguma atividade estudantil, durante a juventude, 85% disseram que não participaram de qualquer atividade. Número esse alto e também, de certa forma, preocupante, já que uma das marcas do professor de história é de uma participação mais ativa nos movimentos sociais, sindicais e/ou estudantis. Constata-se que apenas 18% disseram ter participado de DCE; Grêmio Estudantil do COLTEC; União Municipal dos Estudantes Secundaristas de BH (UMES-BH) e Centro Acadêmico de História (CAHIS).

No item de associação à entidade sindical, foi observado que 95% não são pertencem a qualquer associação. Verifica-se novamente, um número muito alto. Como o aluno de História se expressa, debate questões da profissão e da sociedade? Será apenas no

debate em sala de aula dos cursos de graduação, quando ocorrem? Será que alunos universitários têm apenas na leitura a experiência dos movimentos da sociedade em que vivem? Ocorre que a tão propalada dicotomia entre teoria-prática aparece nesses dados. Ler e não vivenciar qualquer movimento, seja estudantil, seja pensando em sua futura profissão, é um indício dessa problemática questão que diversos autores apontam sobre a formação docente no Brasil.

A participação em Congressos estudantis também indica a mesma direção dos itens anteriores: 35% nunca participaram; 30% participam esporadicamente; 23% raramente participam e 12% apenas freqüentemente. Verifica-se, portanto, que outra oportunidade de troca de informações, debates é igualmente pouco freqüentada.

Sobre a participação em algum movimento popular: político, sindical ou religioso, levantaram-se os seguintes percentuais: 77% não tiveram qualquer participação, enquanto 23% citaram *movimento estudantil* ou *União da Juventude Socialista* ou *movimento religioso* ou ainda *MST*.

Quando perguntados sobre a filiação em algum partido político, a resposta foi negativa para 100% dos participantes. De maneira geral, os dados indicam, para uma não participação política dos universitários, reforçando, mais uma vez, que o conhecimento das questões políticas, muitas vezes, é baseado apenas em leituras realizadas.

4.3.2. A trajetória escolar e acadêmica dos estagiários

Sobre o curso do **antigo primeiro grau**, 41% estudaram exclusivamente em escola particular, 35% exclusivamente em escola pública e 24% em particular e pública. Já sobre o **antigo segundo grau**, 53% estudaram exclusivamente em escola pública, alterando dessa forma o quadro em relação ao primeiro grau. Do restante, 35% estudaram exclusivamente em escolas particulares e 12% em particulares e públicas.

Mesmo apresentando alterações, pode-se perceber que existe uma participação sempre importante das escolas particulares, no perfil dos alunos da universidade pública. Tema, muitas vezes, debatido, de que as universidades públicas acabam por receber alunos oriundos de escolas particulares e poucos de escolas públicas, os quais seriam os mais necessitados do ensino gratuito.

De maneira geral, são alunos que receberam no ensino básico uma formação preparatória para o vestibular, mas não é possível afirmar que proporcionam uma base sólida ou uma formação propícia para uma maior participação ou aproveitamento em sua graduação.

Os indícios revelados por esta pesquisa são diferentes, já que se constataram participações efêmeras e leituras muito dispareas da área de atuação.

Em relação ao ano de ingresso no curso superior, a maioria (58%) indicou 2002, 30% em 2001 e 12% em 2000. Sobre o ano de formatura, 53% indicaram 2005, 41%, no primeiro semestre de 2006 e 6% em 2007, revelando sintonia com o ano de ingresso e a realização do curso em quatro anos.

A maioria (70%) realizou seu curso no noturno. Alguns poucos já cursaram ou estavam cursando outro curso superior: um em Administração Pública, na Fundação João Pinheiro; uma em Jornalismo, na PUC-MG e outra em Relações Internacionais também na PUC-MG. Um respondeu afirmativamente, no entanto, trata-se de um curso de especialização em História da Arte e da Cultura e não outro curso superior.

Nenhum dos cursos superiores está diretamente relacionado com a área da Educação ou com os cursos de licenciatura. Uma já havia realizado seu curso antes do curso de História e duas outras, cursavam simultaneamente. Acredita-se ser esse um perfil interessante, em se tratando da formação pessoal, mas será uma opção mais viável para um mercado de trabalho, melhor principalmente em relação aos baixos salários e/ou péssimas condições de trabalho da Educação? Será apenas opção?

O pedido de continuidade de estudos foi solicitado apenas por 35% dos alunos que alegaram os seguintes motivos: “interesse pela pesquisa”, “para não perder o vínculo”, “aperfeiçoar e produzir conhecimento” e “pesquisa”.

No item que versa sobre o motivo da escolha pelo curso de História, 70% fizeram sua opção, por interesse próprio; 18% por influência de algum professor, 6% por influência familiar e 6% por gostar de História (opção inexistente no questionário).

Cumprir destacar que apesar de pequena a influência dos professores que atuam no ensino básico, essa é capaz de mobilizar interesses em seus alunos para esta profissão. Esse dado é apenas do curso de História, podendo ser maior em outros cursos da licenciatura.

Destaca-se que para a maioria, 70% a opção foi por *interesse próprio*, demonstrando, dessa feita, o provável espaço conquistado pela Ciência, História na sociedade nos últimos anos, revelado pela profusão editorial (livros e revistas) e cinematográfica ou televisiva (séries, novelas de época, filmes e documentários).

Para a maioria (58%), o curso de licenciatura em História **não** atendeu às suas expectativas, dado de grande interesse para este estudo. Trata-se de um número ainda bastante expressivo, no entanto, ao cruzar-se esse dado com a pesquisa de Ricci (2003) — que indicou 69,2% — nota-se uma diminuição de percentuais. O curso, de forma geral, vem se

estruturando e buscando atender de forma melhor seus alunos? A análise dos dados indica que sim! Por exemplo, um número maior de alunos perceber a articulação entre as disciplinas da FAE/UFMG e a realidade do espaço escolar do ensino Básico.

Cumpramos novamente destacar que quando perguntados sobre se pretendem usufruir profissionalmente de sua formação História, as respostas foram: 88% que sim (docência, docência e pesquisa e pesquisa somente) e apenas 12% disseram que não pretendem usufruir de seu curso. Cumpramos esclarecer que inclusive, alguns já estavam exercendo a docência durante esta pesquisa.

Foram detectadas opiniões bastante díspares em relação à adequação do curso para o exercício do magistério: *adequada* para 47%; *inadequada* para 47% e 6% indicou *média* (opção inexistente no questionário). É preciso lembrar que o curso não atendeu as expectativas, de 58%, mas foi considerado adequado para o magistério por 47%. O que mudou? Haveria expectativas direcionadas para outras questões além do magistério? Ou essa avaliação diferenciada está relacionada com organização estrutural do curso ou refere-se às relações entre professores e alunos, ou ainda, a tipos de atividades desenvolvidas?

Pode-se inferir que o modelo de educação de cada aluno, em relação a sua trajetória como discente das séries iniciais, se identificou tanto com a prática acadêmica que eles, nesse item mudaram de idéia? É importante não esquecer que essas percepções são de estudantes que ainda, em sua maioria, não adentraram no mercado de trabalho.

Mesmo estando no oitavo e último período do curso de História, 70% indicaram nunca ter exercido atividade no magistério até aquele momento. O que permite refletir na hipótese anterior, de que suas referências sobre a formação adequada só podem estar pautadas por suas experiências no antigo ensino de primeiro grau e de segundo grau como discentes.

As atividades no magistério desenvolvidas por 30% dos pesquisados foram: substituição, em escola estadual, na disciplina de Sociologia; exercício como professor de um cursinho pré-vestibular, em Belo Horizonte, há um ano e sete meses; docência como professora alfabetizadora, na Prefeitura de Betim, por quatro anos na Educação de Jovens e adultos (EJA); substituição, em escola estadual, por três meses, na 1ª e 2ª série do ensino médio, em História; exercício como monitor/professor de História na Educação de Jovens e Adultos, no segmento do 1º grau, no Centro Pedagógico (CP) da UFMG, por dois meses e, por último, exercício como professor de pré-vestibulares, em Belo Horizonte e Contagem, já por cinco anos.

Nota-se que as experiências, de certa maneira, são diversas, mas apenas um possui um tempo maior, mas em um tipo de curso diferente do ensino regular, não sendo direcionado

a alunos do ensino fundamental, nem médio. Portanto, o contato maior com sala de aula, após o fim do curso médio foi, para a maioria, durante o estágio supervisionado, o que torna a experiência muito valiosa, significativa e importante.

Pimenta e Lima (2004) indicam que o estágio supervisionado para aqueles que ainda não atuam no magistério é uma valiosa experiência de formação, e esse percentual alto daqueles que ainda não obtiveram qualquer experiência, alerta para importância da experiência do Estágio Supervisionado, para os alunos de História da UFMG.

Além das atividades no magistério, poucos são os que tiveram experiências em atividades de iniciação científica, extensão ou aprimoramento. Verifica-se que se trata de uma proporção pequena, porém condiz com o percentual de 88% estarem realizando atividades remuneradas, que provavelmente diminui o tempo para as atividades como bolsistas de pesquisa ou de extensão universitária.

Para 45% dos estagiários seu curso de História teve uma distribuição adequada entre as disciplinas da área pedagógica e da área específica da historiografia. Novamente, é possível cotejar com dados da pesquisa de Ricci (2003) em que 80,8% avaliaram o currículo com equilíbrio entre as disciplinas pedagógicas e específicas.

Na questão sobre a bibliografia utilizada, cerca de 90% indicaram serem adequadas e apenas para 10% foi inadequada. Interessante, pois, essa avaliação não se equipara com a avaliação desses mesmos alunos sobre a adequação da formação para o magistério. O que há na bibliografia utilizada para ser tão bem avaliada? Quais são as diferenças com as aulas, atividades e avaliações realizadas ao longo do curso? Será a existência da tão propalada dicotomia entre disciplinas específicas e as pedagógicas? Será a persistência do modelo de *formação 3+1* e a idéia de que para ser um *profissional competente basta dominar o conteúdo específico da disciplina*?

A maioria (65%) também não percebeu articulações entre as questões abordadas nas disciplinas do campo historiográfico e das disciplinas pedagógicas, endossando pesquisas e estudos sobre os cursos de licenciaturas, que revelam divisões, fragmentações e desarticulação entre disciplinas e entre os docentes. No entanto, o mesmo número (65%) revelou perceber articulação entre as questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e as situações de sala de aula do ensino fundamental e/ou médio, especialmente durante o estágio.

Numa avaliação final relativa aos subsídios, para a profissão de professor, oferecidos pelo curso de História, 58% responderam afirmativamente. Tal análise remete a algumas questões, especialmente se comparadas às respostas sobre se o curso havia atendido suas expectativas (58% responderam que não, conforme já indicamos anteriormente).

O que esperavam do curso que não foi atendido? O que os levou a avaliar que obtiveram subsídios para ser professor? Será que os alunos indicam, dessa forma, a dicotomia entre pesquisa e docência? Ficaram satisfeitos com a formação docente e a distinguiram da formação do pesquisador, para a qual eles esperavam mais? Será a dicotomia mais uma vez presente?

4.4. O(s) estágio(s) segundo os estagiários/as

A maioria (77%) realizou seu estágio em escolas públicas (federais, estaduais, e municipais) e 23% em escolas particulares. Os fatores que levaram às escolhas das escolas são os mais variados possíveis, a saber: proximidade com a moradia; o fato de já ter sido aluno da escola; conhecimento com o professor; facilidade de acesso ou trabalho realizado com público de EJA.

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 indicou, 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. Acredita-se, então, que ele deva ser bem planejado e que o/a estagiário/a possua boas condições de realização dessa atividade. Dessa forma, poderá colaborar para a definição dos participantes em relação à sua futura vida profissional, caso queiram optar pela docência ou não.

◆ *“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. Verifica-se 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”.*

Constata-se 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 é 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 idéia de a FAE é única responsável pela formação dos professores?

♦ *“Importante, mas, foi restrito a um período muito curto”.*

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?

4.4.1 As possibilidades de interação, observação e reflexões

A busca por um local para se fazer o estágio e as dificuldades para ser aceito, muitas vezes, não são objetos de análise institucional. A quase inexistente interlocução entre a universidade e as escolas, campo de estágios, foi revelada tanto nas entrevistas como nos relatórios de estágios.

— *“O percurso até conseguirmos uma escola não foi simples. Após conversas intermináveis com a direção de algumas escolas recebíamos como resposta uma negativa que se justificava ora por excesso de estagiários na escola, ora por indisponibilidade da escola em nos atender.” (trecho de relatório final da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de F-1 de julho de 2006)*

O estagiário vai sozinho, sem qualquer contato direto da universidade, sem qualquer troca ou oferta de trabalho compartilhado da universidade com as escolas. Provavelmente, esse sentir-se só na caminhada em relação à própria instituição em que estuda

pode colaborar para sua pouca participação ou dificuldades que possam se apresentar no processo.

Fazer um estágio só para ter um título? Só para fazer um relatório final que será lido por um professor? Esse apoio institucional, que não existe, poderia ser um fator de favorecimento para os estagiários e para as escolas. Seria uma via de mão dupla: as escolas teriam na universidade apoio para seus projetos, trocas de informação e, em conseqüência, os estagiários poderiam ser esse elo ou os beneficiados por esse processo. Sanando assim as dificuldades como essa relatada acima⁴⁵.

Após serem aceitos, a maioria dos estagiários (88%) tiveram uma boa interação com os docentes que lhes receberam. A acolhida, a troca de informações, o apoio nesse momento é de suma importância para essa etapa de formação docente, embora não exista, da parte da instituição UFMG, uma articulação institucional com as escolas e professores/as que recebem esses/as estagiários.

Muitos estagiários afirmaram ter utilizado de estratégias para aumentar sua interação com o/a professor/a e/ou com os alunos/as. Por exemplo, passaram seus *e-mails* para o professor/a; participaram de reuniões; ajudaram os alunos com seus trabalhos e alguns até aplicaram questionário para poder conhecer melhor os alunos. O licenciando também tem, em suas mãos, a possibilidade de tornar seu estágio mais valioso. A busca por melhor interação, por trocas de experiências e posturas mais participativas podem-lhe garantir uma experiência significativa em sua formação.

As análises dos dados indicaram que mais da metade procurou se integrar e se apresentar para ao estágio com uma postura mais engajada. Estar no complexo ambiente escolar é tarefa delicada, mas por ser uma oportunidade única – nesse formato de estágio da UFMG – se faz necessária uma efetiva participação do estagiário/as.

Quando perguntados se eles/as tiveram a oportunidade durante o estágio de participar de algum trabalho, juntamente com o professor/a que os receberam, 65%⁴⁶ disseram que não. Um dado significativo dentro de nossa amostra que demonstra a dificuldade de se ocupar os espaços nas atividades realizadas. Mesmo quando indicaram que foram bem recebidos, a interação entre estagiários e professor pareceu não se confirmar na continuidade

⁴⁵ Atualmente existe uma central de estágios na FAE/UFMG e que com certeza virá colaborar para uma melhor articulação entre estagiários, escolas e seu próprio estágio.

⁴⁶ Destacamos mais uma vez, que o número absoluto de questionários foi de 17 (30%) e de entrevistas 6 (cerca de 35% do total)

do estágio. Uma das razões pode estar na própria dinâmica do pouco tempo para o estágio e sua localização no final do curso.

Cumpra destacar, infelizmente, que os professores têm suas jornadas de trabalho duplicadas ou triplicadas, fatores já bem conhecidos, o que dificulta sua atenção aos trabalhos, aos estagiários e até mesmo na preparação de suas aulas.

Dos estagiários que tiveram a oportunidade de realizar algum tipo de trabalho, juntamente com o professor, citaram como exemplos, as seguintes atividades: vistos em cadernos; ajuda nos trabalhos com músicas e suas letras; elaboração de aula; elaboração de prova e uma aula dada sobre questão agrária. Destacamos que apenas uma minoria de estagiários pode exercer a sua regência, que faz parte obrigatória da prática dos estagiários no estágio. As dificuldades se apresentaram ao longo do caminho. A escola proíbe, algum fato no decorrer do estágio impede a realização da atividade. Apenas três (3) dos selecionados para as entrevistas puderam e conseguiram realizar suas regências durante o estágio supervisionado.

Percebe-se, claramente, na questão do trabalho com as músicas a sensibilidade do/a professor/a ao apresentar ao estagiário/a, a possibilidade de realizar um trabalho conjunto, favorecendo a situação de construtores de uma prática e propiciando aprendizagens e reflexões sobre o processo vivido. Tratam-se, novamente, das oportunidades da *reflexão-na-ação* e da *reflexão-sobre-a-ação*. Os estagiários/as tiveram uma oportunidade de refletir, trocar idéias, ouvir explicações de um profissional já em atuação e perceberem o complexo trabalho dessa atividade.

Outra questão interessante, é a prática de percorrer as carteiras, verificando as atividades realizadas, desde que com a função de levantar dúvidas, esclarecer individualmente ou preparar uma atividade ou revisão com vistas a sanar as possíveis dificuldades. Inserir-se no estágio, dando um formato participativo à sua própria presença em sala de aula.

Alerta-se para a necessidade de certo cuidado, pois o estagiário não está lá para dar vistos para os professores, carregar seus cadernos, livros ou corrigir suas atividades, mera e simplesmente, para dar-lhe um descanso – prática que infelizmente acontece.

Interessam, de forma intensa, as observações realizadas durante o estágio e algumas questões apontam para que os estagiários informassem se haviam sido observadas ou não. Cumpra, então, destacar que se considera essa observação como uma oportunidade de pesquisa, durante o estágio, conforme indica Pimenta e Lima (2004), ou seja, pesquisa e ensino articulados na formação acadêmica do professor de História.

O QUADRO 1, a seguir apresenta o que cada estagiário observou.

QUADRO 1
Itens observados pelos estagiários

PARTICIPANTE	As interações professor-aluno.	As interações aluno-aluno.	O espaço físico da sala de aula.	As propostas de atividade para sala	As propostas de atividades para casa	A disposição das carteiras	A metodologia utilizada pelo/a professor/a	A proposta de ensino de História.	O material didático utilizado.	O local onde se situa a escola
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										

Todos os participantes disseram que observaram a **interação professor aluno**, ponto importante, portanto, nessa etapa da formação acadêmica inicial. De certa maneira, isso corrobora a centralidade, muitas vezes atribuída, ao professor regente. No entanto, é preciso ressaltar que a escola permite outras oportunidades de análises, em seus múltiplos espaços.

Apenas três participantes não focaram as **interações aluno-aluno** em suas observações, revelando que um número significativo de estagiários/as fez questão de observar as relações dentro da sala de aula. O mesmo ocorreu em relação à observação do **espaço físico da sala de aula**.

As propostas de atividade para sala foram objeto de observação de 16 participantes, possivelmente, proporcionando aos mesmos, reflexões sobre elas, sua eficácia, formato, objetivos propostos e sua adoção na íntegra e/ou adaptação em sua futura prática.

A observação e a regência no estágio é um momento de grande riqueza e não se trata de tarefa simples, em um universo tão dinâmico e ativo. Nesse sentido, são importantes e fundamentais as orientações do professor da Prática de Ensino Estágio Supervisionado.

Apenas nove participantes observaram as **propostas de atividades para casa**. Mesmo que bastante reduzido ao compararmos com as atividades realizadas em sala, foi objeto de observação de mais de 50% dos estagiários. Tal dado levanta as seguintes questões: porque as atividades para casa não despertaram interesse? Foram poucas as atividades dessa ordem? Os alunos não se interessam muito pelo dever de casa? As correções não eram feitas e não eram utilizadas como revisões de conteúdo?

A **disposição das carteiras** e a **proposta de ensino de História** foram observadas por 12 participantes. Tanto a organização espacial — que revela a concepção de ensino, — assim como os pressupostos políticos pedagógicos, norteadores da prática pedagógica do professor, foram considerados, pela maioria dos estagiários. A observação dessas questões revela sintonia com pesquisas recentes sobre as interações em sala de aula, sobre as novas abordagens historiográficas e construção do raciocínio histórico.⁴⁷

A **metodologia utilizada pelo/a professora/a** foi observada por quase todos os estagiários, revelando uma grande atenção em relação ao professor regente e sua prática pedagógica. Esperou-se que, tal observação, tivesse como princípio a reflexão e não a pretensão de cópia pura e simples de práticas vistas e consideradas “exemplares”. Não é função do estagiário/a observar com olhos de julgamento e crítica pela crítica a prática dos professores que os estão recebendo.

Treze participantes observaram o **material didático utilizado**. É preciso destacar o papel do material didático, na medida em que ele é único para muitos docentes preparar suas aulas, assim como única leitura de muitos alunos/as de escolas públicas brasileiras, ao longo de suas vidas. O material didático é bastante utilizado nas aulas de História observadas.

O **local onde se situa a escola** foi objeto da observação de 15 estagiários, revelando uma possível ampliação da percepção dos espaços de aprendizagens e da importância de se conhecer os arredores da escola, o bairro e sua comunidade.

O estágio, dessa forma, possibilita outras observações além da sala de aula, revestindo-o de maior significação. Ao perceber os arredores, suas características, — seus aspectos culturais e físicos — compreende-se um pouco dos alunos/as e seu cotidiano, facilitando e contribuindo para o trabalho docente. Especialmente para um professor de História.

4.4.2 O estágio: percepção da chegada

Verificou-se e analisou-se a percepção do/a estagiário/a ao chegar à escola em que fez seu estágio. Mais uma vez, cumpre destacar que foi necessária uma seleção dos itens. As expressões e frases, a seguir, indicam o sentimento ou sensação do/a estagiário/a ao chegar à escola para realizar o seu estágio.

⁴⁷ Cabe destacar que este universo de pesquisa é formado em sua totalidade por alunos da UFMG/FAFICH/FAE, cujos professores são elaboradores de Programas Curriculares, de livros didáticos e, para-didáticos, assim como artigos sobre ensino de História.

- Participante 1 – “*nada de mais*”.
- Participante 3 – “*estranhamento*”.
- Participante 4 – “*muito boa*”.
- Participante 5 – “*muito mudada*”.⁴⁸
- Participante 8 – “*que era uma instituição com grandes possibilidades de ajudar o público de EJA*”.
- Participante 9 – “*bem*”.
- Participante 10 – “*que seria uma escola tradicional e onde poderia encontrar dificuldades*”.
- Participante 11 – “*que era uma escola de classe média*”.
- Participante 12 – “*escola com ótimo regime de disciplina*”.
- Participante 13 – “*organização e disciplina*”.
- Participante 14 – “*de ser um local sério e competente*”.
- Participante 16 – “*impressão positiva*”.

Esclarece-se, aqui, que essa questão se refere ao momento de sua chegada, ainda não tendo sido oportunizada a ele/a conhecer bem o local, apenas a primeira impressão. E quais as impressões que ficam para os estagiários/as, quando da chegada à escola? Pode-se interferir no seu trabalho? Observou-se, em alguns casos, que a organização é notada bem na chegada à escola. A impressão positiva também aparece, suscitando um repensar sobre a crítica às escolas públicas no Brasil, de que seriam desorganizadas, sem compromisso com seu trabalho.

Dentro desse universo estão escolas públicas estaduais, municipais e federais, além das particulares. Esclarece-se que a visão não está privilegiando apenas um tipo de escola ou apenas uma classe social. Apontou-se, também, a existência daqueles/as que indicaram “*não foi nada de mais*” ou “*estranhamento*”, demonstrando que a chegada ao local de estágio tanto pode ser impactante como também não causar qualquer impressão no primeiro momento.

Verificou-se outra percepção dos estagiários/as: a observação, focando a questão da disciplina. É possível que a visão da falta de disciplina fosse muito forte no imaginário coletivo de nossa sociedade. Pontuou-se, assim, uma marca deixada pelo estágio, da boa disciplina encontrada por uma parcela dos estagiários/as. A constatação da situação real do

⁴⁸ Este/a participante estudou na escola em que fez o estágio, por isso esta observação.

espaço escolar indicou que generalizações na educação são extremamente perigosas e podem ser equivocadas.

Destacou-se que nenhum dos participantes apontou, em suas observações, iniciais a desorganização, a bagunça ou a indisciplina. Um participante, realizando seu estágio em escola que trabalha com o segmento de EJA, indicou uma impressão inicial extremamente positiva. Pôde-se, assim, constatar mais uma das possibilidades existentes do/no próprio estágio, o que, provavelmente, o curso de graduação em licenciaturas, ainda, não possui, de forma geral, uma disciplina ou discussão direcionada para o ensino de História e público crescente das escolas brasileiras que trabalham com EJA.

4.4.3 Estágio: confronto entre o lido e vivido

Observando a escola, mas pensando sobre o que é dito na academia, perguntou-se se a impressão da escola estudada, analisada na universidade, durante a graduação, coincidiu com a realidade vista por eles/as. 58% dos participantes disseram que não coincidiu. Já 30% disseram que sim, que coincidiu e 12% não responderam a esta questão. O número dos participantes que disseram que não coincidiu é um número relevante, indicando, obviamente, mais da metade dos participantes.

Isso segundo, Candau e Lelis (1983) e demais pesquisas, confirma que realmente existe uma grande distância entre a academia e a realidade escolar brasileira. Seria uma falta de conhecimento do professor universitário sobre as reais condições das escolas em nosso país? O que se percebe é que tal situação contribui, de forma negativa, para o ensino e para a formação de professores. Como podem circular informações equivocadas a respeito das escolas de educação básica, em um curso de formação de professores de nível superior?

Embora o objetivo desta pesquisa não seja o de investigar o curso de História, e sim os significados do estágio na formação acadêmica inicial do professor de História, em Belo Horizonte, não se pode deixar de fazer essas observações, pois, o curso interfere nesse momento de formação – o estágio.

Outro ponto importante em relação ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico das escolas. A maioria dos estagiários (65%) disse não ter tido acesso ao mesmo, mesmo sendo solicitado, mais de uma vez, aos responsáveis da escola. A maioria (85%) dos estagiários, que tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico, indicou que ele era realmente norteador da prática escolar observada.

Ao conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola permite ao estagiário/a observar, com maior nitidez, se as ações/práticas pedagógicas são realmente coerentes com os ideais expostos pela escola à comunidade. Em se tratando de escolas públicas o Projeto Político Pedagógico é, ou deveria ser, segundo as orientações institucionais, elaborado pelo coletivo de docentes. Quais os motivos para que os/as coordenadores/as não permitissem o acesso ao Projeto Político Pedagógico? Inexistência do mesmo? Incoerência entre a prática e o escrito? A possível visão de que o estagiário/a seria um crítico do Projeto Político Pedagógico e, por sua vez, isso seria um fato negativo para a imagem da escola?

Ainda existe a visão do estagiário como um incômodo? Isso é um indício de que, em alguns momentos, o estagiário enfrenta dificuldades internas a seu próprio estágio. Além das difíceis escolhas da instituição, em que irão estagiar, da difícil aceitação, das desconfianças, alguns materiais ou documentos lhes são negados, criando obstáculos para o desenvolvimento de seu estágio.

Sobre a relação entre a proposta de ensino de História e o Projeto Político Pedagógico da escola⁴⁹, 58% disseram que sim, que perceberam a relação entre o ensino de História, por eles/as observados, e o que “diz” o Projeto Político Pedagógico que tiveram acesso. Já 42% disseram que não perceberam a relação. Trata-se de um número alto que indica a desconexão entre o elaborado e a prática dos professores/as. Sugere, também, o possível desconhecimento do mesmo pelos docentes ou, talvez, uma prática da falsa propaganda sobre o ensino daquela instituição ou, ainda, um documento imposto. Os dados indicam tanto a desarticulação entre o trabalho docente e a proposta da escola como a presença de educadores afinados com as propostas de ensino da instituição.

Ao perguntar-se, se após o estágio, a visão sobre a escola, o ensino e prática docente permaneceram as mesmas que tinham antes do estágio, por considerar uma questão importante e interessante para esta pesquisa. A maioria (53%) disse que a visão sobre os itens elencados permaneceu a mesma. Já 47% disseram que sua visão mudou. Mais uma vez, esse é um número expressivo, nessa resposta reiterando a questão tratada, anteriormente, sobre uma visão, muitas vezes, equivocada posta pela academia em relação à realidade das escolas. Esta questão será detalhada, pois, se trata de um momento de reflexão sobre idéias divulgadas na universidade ou suas próprias memórias da época de estudantes e falas diversas, no senso comum, sobre a realidade escolar. Este item também tem sua configuração diferenciada, pois além de marcar o SIM ou o NÃO, os participantes puderam descrever sua observação.

⁴⁹ Apenas responderam este item os que tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico.

Portanto, uma questão semi-estruturada. Algumas respostas foram selecionadas para nossa análise.

— *“Mudou pouco, mas mudou, pois percebi as dificuldades do professor ao ministrar as aulas, a maneira como é difícil direcionar a atenção dos alunos para a aula.”⁵⁰*

O estagiário faz referência à dificuldade do professor em ministrar sua aula e destaca a questão da atenção dos alunos. Tal observação pode fazer parte de uma elaboração para sua futura prática, na medida em que revela preocupação com tais questões. Ou seja, conforme alguns autores apontam o estágio pode ser um local de construção de conhecimentos.

O fato de observar – práxis⁵¹ – pode iniciar a reflexão. Pois, a *reflexão-na-ação* pode levar à *reflexão sobre a ação* e possibilitar ações futuras, conforme registro a seguir:

— *“Nossa... Tantas coisas! Percebi os obstáculos de uma forma mais clara, o que ajudou a resignificar para mim o papel do professor e perceber limites”.*

Identificou-se nessa fala, permeada por uma observação madura, um exemplo claro da importância do estágio na formação acadêmica inicial do professor de História. Não só como momento do que deu “certo” ou deve dar “certo”. O que é o “certo” ou “errado” nessa fase?

Seria melhor pensar não no “certo” ou “errado”, mas sim nas valiosas oportunidades de reflexões proporcionadas sobre as práticas pedagógicas. Sobre a própria formação acadêmica inicial do futuro professor de História e suas reflexões. Essa percepção diferenciada pode proporcionar o fim do *mal-estar* em relação aos estagiários/as do que se deve fazer o estágio em escolas ditas “boas”, para que tudo corra “bem”. Dessa forma, direcionando o estágio a poucos ambientes, como se esses fossem os “certos” e os outros os “errados”.

— *“Não basta conteúdo. A idéia central é DIDÁTICA.”*

⁵⁰ Este/a participante fez o estágio na mesma escola em que fez seu ensino médio. É uma escola pública Federal. E que o ingresso se dá através de concurso.

⁵¹ Mais uma vez aqui Práxis entendi em Vasquez (1977).

Essa observação corrobora os questionamentos sobre os problemas enfrentados internamente em cursos de formação docente, que têm privilegiado as *disciplinas específicas*, em detrimento das *disciplinas pedagógicas*. A idéia de que para ser professor, basta dominar o conteúdo não encontra apoio nessa fala. Pode se perceber o contrário, pois se trata de uma participante já com experiência de quatro anos na Prefeitura de Betim, concursada, no ensino fundamental e que trabalhou com EJA e que não atua mais por opção própria. Revelou também mais uma oportunidade de reflexão sobre a formação acadêmica inicial do professor de História. Infelizmente, proporcionada no último período, quando já realizadas as disciplinas pedagógicas e, talvez, não tenha ocorrido espaço e tempo para a socialização destas reflexões entre os colegas. A ausência dessa socialização impede que os alunos percebam a importância das disciplinas pedagógicas, em sua formação acadêmica inicial. Essas não são melhores que as outras disciplinas, mas tão importante quanto.

— *“O estágio me acrescentou em muito sobre a dinâmica da sala de aula. O estágio me fez refletir sobre as possibilidades e problemas do trabalho docente e sobre os métodos que podem ser aplicados para aprimorar as condições do ensino-aprendizagem e para enfrentar os problemas que são inerentes à sala de aula”.*

Percebeu-se, acima, outra fala muito madura e que traz a tona às possibilidades várias do estágio. O/a participante aponta claramente as possibilidades de reflexões que o estágio lhe proporcionou. Demonstrou também uma visão muito além da preocupação de se buscar uma imitação de uma “boa prática” ou crítica a uma dita “má prática”. O ensino e aprendizagem para ela/e estavam acima de tudo. Também trouxe a luz da análise os problemas do trabalho docente, que pode ser uma discussão ampla, passando por questões materiais, pedagógicas, de formação inicial e continuada, de valorização ou não do profissional da educação. Dessa forma, como não pensar no estágio como uma oportunidade valiosa para a formação acadêmica, juntamente com as outras práticas e disciplinas e atividades do curso de formação?

— *“Percebi o quanto é diferente a teoria e prática de uma metodologia de ensino. Sinto que, por mais que seja avisado, sempre idealizamos nossos alunos e esperamos deles um comprometimento com as aulas que nem nós tivemos quando éramos alunos. Quando nos tornamos professores esquecemos a dimensão do aluno, passamos para a dimensão do professor e esquecemos da construção de sentido particular que marca cada aluno. Cada um lida de forma*

diferenciada com o conhecimento e o aprendizado não se dá nunca da mesma forma por eles”.

Destacou-se, desta vez, a existência de uma postura reflexiva e madura em relação à oportunidade proporcionada pelo estágio. Cumpre esclarecer que o estágio não é visto como possível salvação da formação acadêmica inicial do professor de História e de nenhum curso de licenciatura. Acreditou-se que, este momento, está sendo pouco valorizado pela academia, pelos alunos no início do curso e, muitas vezes, até mesmo pelas escolas que recebem este aluno/a.

Verificou-se que o papel enunciado, muito vezes, sobre o estágio não condiz com esta pesquisa. As análises dos dados indicam que ele supera, e muito, esse momento de formação acadêmica inicial do professor de História. Identificou-se e constatou-se um ponto muito importante abordado e que se refere à diferença percebida pelo/a participante da questão do “*quanto é diferente a teoria e a prática*”⁵².

Este ponto, já abordado por Candau e Lelis (1983), entre outros pesquisadores, ou seja, não é novidade na literatura da área e foi expresso claramente nesta pesquisa: trata-se da problemática questão da dicotomia entre teoria e prática, nos cursos de formação de professores. Porém, o importante aqui é que os alunos perceberam esta lacuna em sua formação.

— “*Senti na pele as dificuldades e compreendi os desânimos dos professores, parei de julgá-los*”.

Observou-se que, apesar de ser uma expressão curta, ela possui uma série de significados valiosos: “*Senti na pele...*” revela a força da experiência do estágio e que provavelmente deve ter provocado inúmeras reflexões, ou seja, a *práxis* dando início à *reflexão-na-ação*; “*...as dificuldades...*” expressa a compreensão da complexidade do trabalho docente; “*... compreendi os desânimos dos professores...*” demonstra as possibilidades de análise e construção de conhecimentos que o estágio propicia ao participante. É lamentável que tais experiências e reflexões não tenham tido oportunidade de uma socialização maior com a comunidade acadêmica. Cumpre destacar, que ele/a pôde compreender algo, no processo, do qual fazia críticas sem conhecer conforme expressa ao afirmar: “*... e parei de julgá-los.*” Verificou-se igualmente, que o contato com a realidade o/a

⁵² Já é de conhecimento geral que existe uma dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação docente e possivelmente em outros cursos também.

fez perceber — e muito provavelmente refletir — que suas críticas eram infundadas e que eles/as —os professores — realmente possuem dificuldades. Implícito, percebeu-se que não existe desânimo na fala. O que pode ser um bom sinal para reflexões sobre soluções, análises e busca de melhorias da prática docente e da carreira docente.

— *“A docência é um processo muito mais complexo do que se apresenta na faculdade.”*

Identificou-se e constatou-se, nesse outro trecho de enorme significado, que o estágio, mais uma vez, proporciona uma reflexão sobre a docência, sua complexidade e a distância do que é ensinado e da realidade. Indícios de que, mesmo que se fale muito de ou sobre algo, a experiência ou a vivência é sempre muito mais rica, complexa e conflituosa. Percebeu-se, também, mais uma vez, a questão da tão propalada da separação entre teoria e prática. É necessária a visão de unidade da teoria e da prática para superar esta questão, tão antiga e persistente, nos cursos de licenciatura.

Outra percepção é do próprio envolvimento do/a estagiário/a com seu estágio. Pois, se trata de constatação de quem estava atento/a às ocorrências, às práticas, às interações e às complexas tarefas que envolvem a profissão docente. Não foi oportunizada esta valiosa experiência em períodos anteriores, o que poderia proporcionar debates, socializações, apresentações de projetos na busca de possíveis soluções e também estudos de caso e troca de informações, com alunos de períodos anteriores, que iriam futuramente para o estágio. Sabedores de que não se trata de receita de bom comportamento, o que se pretende reiterar é a necessidade de uma valiosa preparação e um grande motivador para reflexões dos futuros estagiários. Da mesma forma, a necessária interação entre universidade e escolas de educação básica, desencadeando trocas de experiências, interlocução e apoio às escolas que recebem estes/as estagiário/as.

4.4.4. Estágio: práticas pedagógicas observadas

Apresentam-se, a seguir aspectos, da prática pedagógica do professor/a de História que chamaram mais atenção dos estagiários, durante a realização do estágio.

Participante 1 – *“paciência e bom humor”*.

Participante 2 – *“dificuldade para estimular os alunos”*.

Participante 3 – *“a limitação deste ao livro didático”*.

- Participante 4 – *“tradicionalismo de leitura e exercícios de fixação. Visita a museus é um ponto positivo”*.
- Participante 5 – *“a maneira como estimulava o debate, e a fala do aluno”*.
- Participante 6 – *“a boa relação com os alunos”*.
- Participante 7 – *“sua forma de controlar a disciplina através da distribuição de pontos”*.
- Participante 8 – *“que nós os docentes não temos o controle sobre a forma que os alunos se apropriam do conhecimento”*.
- Participante 9 – *“interação com a turma, capacidade de incitar os alunos a participar e questionar o conteúdo”*.
- Participante 10 – *“uso constante do livro didático, uso de coerção; uso do laboratório de informática (positivo)”*.
- Participante 11 – *“tradicionalismo”*.
- Participante 12 – *“tradicionalismo”*.
- Participante 13 – *“saber os nomes dos alunos e conhecê-los”*.
- Participante 14 – *“a constante forma com que é possível se abrir debates em sala de aula”*.
- Participante 15 – *“como dar aula com a sala desinteressada”*.
- Participante 16 – *“a leitura de textos em sala de aula e a abertura para debates”*.
- Participante 17 – *“a falta de compromisso e de postura dos alunos, a dificuldade do professor em ministrar conteúdos e ter alunos ouvintes e participativos”*.

Cumpram-se destacar a riqueza e as diferenças existentes nas experiências proporcionadas, daí focando o pensamento nos estágios e, não, em estágio. Cada qual tem e recebe impressões, marcas e reflexões próprias desse momento em sua formação acadêmica inicial. Tais observações revelam uma postura investigativa e a possibilidade de considerar o estágio também como uma oportunidade de pesquisa. Mesmo um estagiário que afirmou que seu estágio não foi muito proveitoso, conseguiu visualizar uma atividade interessante do professor.

— *“Um momento a ser destacado foi atividade proposta pelo professor ao trabalhar os Filósofos Iluministas. Ao contrário da perspectiva tradicional que incentiva os alunos a decorarem autor e pensamento, o professor distribuiu pequenos excertos e que a partir destes fizessem análises, como por exemplo, comparar em que ponto o pensamento de Rousseau se opunha ao de Locke. Os alunos poderiam consultar outros textos, livros, Internet,*

etc. Este tipo de atividade incentiva os alunos a refletirem e formularem interpretações próprias.` (Trecho de relatório final de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de M-3 de dezembro de 2005)

Interessante, mais uma vez, perceber que existem possibilidades múltiplas de observação e reflexão, o que este estagiário demonstrou acima sobre o estágio.

4.4.5. O ensino de História segundo os estagiários

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

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

Tais relatos revelam um olhar atento do estagiário/a; problemas relativos a outras áreas de conhecimento; o reconhecimento na prática o valor do trabalho, do ensino de História e a junção da teoria com prática em uma aula; o problema da educação vista como mercadoria e o predomínio de estratégias tradicionais, apesar das pesquisas, dos novos meios — as multimídias, por exemplo — do debate sobre as mudanças necessárias, das orientações sobre um ensino mais crítico e de uma perspectiva mais global de formação. Percebeu-se, nesses pequenos trechos, indícios que comprovam temas e questões que a literatura está atualmente estudando, analisando e denunciando. E, mais uma vez, percebeu-se, nessas questões, o estágio como um espaço para produção de conhecimentos. Essas temáticas seriam por si só, motivadoras de vários trabalhos por parte do estagiário e sua turma de Prática de Ensino.

O ensino de História também foi objeto de análise nos relatórios de estágio, conforme o exemplo a seguir.

— *“Percebemos uma modificação importante no ensino de História no Colégio Salesiano. Na verdade, sentimos que há um grande avanço no ensino de História, em consonância com a mais atualizada didática de ensino desta disciplina: a adoção de livro didático que é formatado no conceito da História temática....” (Trecho do relatório final da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de M-2 de novembro de 2005)*

O estagiário aponta uma mudança na escolha de livros didáticos que se apresentam em consonância com uma tendência atual sobre o ensino de História. Observamos mais essa possibilidade que o Estágio proporciona: temáticas para uma pesquisa sobre as tendências do ensino de História ou livros didáticos. Mais uma vez é uma visão de estágio ampliado.

4.4.6 Estágio: momento de análise de trajetória?

Para a maioria, 65% o estágio foi percebido como um momento de análise pessoal e de pensar e refletir sobre sua formação, sobre seu curso de licenciatura em História e possivelmente também sobre sua vida. Um indício de que o Estágio Supervisionado possui mais importância do que se tem dado usualmente. Revela também que o estágio propicia aos estagiários, experiências para seu crescimento, trocas de informações e produção de conhecimentos.

A influência do Estágio Supervisionado para sua prática docente foi a última pergunta do questionário. Apesar de ser uma questão aberta, foi possível dar um tratamento estatístico às respostas apresentadas.

Percebeu-se que, de um modo geral, 53% disseram que foi positivo, enquanto, para cerca de 30% mais ou menos positivo e para 17% disseram que foi negativo. Várias foram as justificativas apresentadas: gostariam de ter sua participação ampliada durante o estágio; de trabalhar com projetos; ir mais vezes e antes às escolas e também de utilizar outros espaços para a realização do mesmo. Apesar de quase nada ser dito sobre o estágio nos períodos anteriores à Prática de Ensino de Estágio Supervisionado; do pouco tempo e espaço para reflexões sobre essa prática (já que é realizado apenas no último período do curso), os estagiários percebem, analisam e refletem sobre várias nuances de sua trajetória demonstrando que o estágio deixa marcas em suas caminhadas.

O Estágio Supervisionado provoca reflexões, traz questões aos participantes – nas esferas do ensino de História, dos usos do livro didático, da relação professor-aluno, aluno-aluno, das faltas de condições para o trabalho docente, na rede pública, da falta de autonomia

na rede privada, de se poder pensar na própria prática futura e de decidir sua inserção na profissão ou não, indiciando que elas não têm um lugar para elaboração de uma memória — no sentido de divulgação, estudos posteriores —, de um debate mais profundo e com a participação do curso de forma geral.

4.5 Os estágios, o que significaram? O que fica ou que se vai?

Nesta seção, será dada mais atenção às vozes dos estagiários, encontradas nas entrevistas, no sentido de buscar analisar as experiências e vivências realizadas, buscando, como já explicitado, entender e refletir sobre as mesmas durante seu estágio na formação acadêmica inicial do curso de História na UFMG.

Experiências significativas propiciaram mudanças de opinião e reflexões acerca da prática pedagógica e do ensino de História, conforme relato um dos estagiários.

— *“No princípio eu fiquei meio assim, sabe, na época eu lembro que eu tinha achado isso um pouco estranho, assim, né, que você sai 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, 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 meio batido, mas para os alunos, na verdade, não. Sabe, eu sinto isso assim, que os alunos, na verdade isso não é tão simples, não é tão batido, né, então você vai dar aula de História do Brasil os alunos não têm às vezes, nem idéia de que é da própria evolução política do Brasil né, o quê que é uma coisa você falar o quê que é Império, outra coisa é República, diferenças na República, às vezes nem isso eles têm noção.”* (trecho de entrevista de M-4 de 14/09/06)

Percebemos nesta fala o que estamos denominando de estágio ampliado, já que é uma reflexão feita após o estágio, já no exercício como docente que se deu logo após a formatura. Revela também a tendência de formação da FAFICH/UFMG em relação às concepções de história. Cumpre destacar que a reflexão sobre o estágio foi proporcionada pela entrevista, pois no curso essa experiência não foi objeto de discussão na perspectiva investigativa nem mesmo o estágio foi considerado um espaço produtor de conhecimentos e de experiências significativas na e para a formação inicial do professor de História.

Constatamos que o estagiário/a pôde perceber que entre o dito e o lido existe uma distância enorme, e que a realidade é bem mais complexa⁵³ e exige reflexão.

Identificamos outra entrevista significativa para possíveis estudos de caso, e debates – que não ocorreram visto a estrutura que hoje se tem em relação ao estágio supervisionado na UFMG. Vejamos,

— *“O primeiro registro que eu tenho aqui do meu estágio é que foi uma experiência muito decepcionante, porque eu entrei no curso de licenciatura com o objetivo de dar aula, então um dos momentos mais esperados por mim era o momento do meu estágio né, que eu ia para a sala de aula, ia ver como funciona uma escola, ia ver as possibilidades, enfim...”* A gente deu aula de improviso, as duas sobre Revolução Russa, só que a primeira foi totalmente de improviso mesmo, no 3º C que era uma sala que ninguém na escola gosta mesmo, e foi de supetão mesmo. Só que teve uma outra que foi de supetão também, só que a professora tinha dado a mesma aula numa sala antes, aí a gente acompanhou. Então foi porque a gente pegou todos os lances da professora e conseguiu dar uma aula intermediária. Só que essas duas aulas de improviso mostrou para gente que não tem jeito. Você tem que preparar uma aula, você tem que ter um planejamento, você tem que saber o que você vai fazer dentro de sala né, por onde começar, qual é o meio, qual é o fim da sua aula.” (Trecho de entrevista de F-1 de 06/09/06)

Identificamos mais uma vez o estágio como um *locus* de produção de conhecimento ainda não percebido com tal. Não aproveitado como tal. A participante diz que esperava pelo estágio com ansiedade, por ser o momento de *dar aula*. Demonstra que a prática de sala de aula só ocorre mesmo no último período do curso. Uma sensação constrangedora para o aluno/a que como este/a adentra a um curso de Licenciatura com plena convicção de seu desejo de exercer a docência. No entanto, durante todo seu curso, não identifica a Prática ou as Práticas de Ensino como disciplinas de debates, estudos e análises sobre a realidade escolar em que irá atuar. Percebe também a inexistência do diálogo destas disciplinas com a realidade em que irá trabalhar.

Interpretando o trecho citado, verificamos que os estagiários muitas vezes são colocados em situações difíceis, como por exemplo, darem aulas, sem ser avisados com antecedência, sem prepararem ou mesmo serem usados para substituir faltosos naquele dia.

Destacamos que nos parece claro em alguns destes trechos, que os professores que recebem os estagiários não estão preparados para tal tarefa. A eles também cabe uma parte

⁵³ Esta frase me faz lembrar de uma disciplina do mestrado com a professora Dra Lucíola L. C. P. Santos e professor Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira. A professora em questão sempre dizia, “as coisas são mais complexas do que imaginamos” se referindo à realização de pesquisas.

desta formação. Porém, toda experiência é valiosa para se pensar o estágio⁵⁴, e a participante pôde perceber nesta situação, que dar aula é muito complexo, exige preparação e clareza sobre o que se está fazendo ou pretende fazer.

Esta mesma entrevista versa sobre outro tema do estágio, a elaboração do relatório final.

— *“foi o momento mais emocionante, eu acho. No final do curso, que para mim, que fiz a Prática, fui fazendo o curso todo direitinho né, e fiz o estágio no final, no último período, e, né, feito toda essa expectativa, na hora que eu escrevi o meu relatório, eu senti assim, que eu estava terminando essa etapa do curso e aí eu pude refletir melhor as coisas que eu tinha feito repensar também na trajetória do curso todo até aqui sabe, na trajetória das aulas de Prática, das visitas na escola, foi muito emocionante. Teve uma hora que eu parei e chorei.”* (Trecho de entrevista de F-1 de 06/09/06) (Grifos nossos)

Analisando esse trecho, percebemos a existência a questão da escrita do relatório final do da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, um momento de reflexão-sobre-a-ação, um repensar uma trajetória, e provavelmente uma avaliação do caminho percorrido. Outro registro, carregado de emoções, faz uma reflexão sobre o curso como todo no próprio relatório de estágio:

— *“Este momento eu reservo aos necessários agradecimentos. É também aqui que toda carga emocional vem à tona e serve como uma reflexão não somente de um estágio, mas de toda uma graduação que finda com este relatório”* (Trecho de relatório final da disciplina Prática de Ensino/Estágio supervisionado de M-2 de novembro de 2005)

Constatamos os ganhos, as perdas, as alegrias e as angústias sofridas. Acreditamos ser mais um indício ou uma oportunidade de se entender o estágio como um “espelho” de um curso realizado. Verificamos que o estágio deixou marcas e trouxe reflexões. A elaboração do relatório proporcionou repensar uma trajetória, o que acreditamos não ser tarefa simples e nem tão pouco sem significado para um curso que se propõe formar docentes para a Educação básica. Como não considerar o estágio e suas etapas como fator fundamental na formação inicial do professor e do professor de História? Como não pensar no Estágio como um lócus formador significativo?

A análise das entrevistas possibilita a percepção de diferentes significados, atribuídos ao estágio.

⁵⁴ Queremos deixar bem claro, que não concordamos com esta prática de se colocar o estagiário em situações repentinas, e principalmente o considerar como mão de obra barata e tapa buracos na escola. O que acreditamos e afirmamos ser valioso é a oportunidade de pensar esta situação no curso de formação de professores.

— *“Se eu não tiver outra experiência na minha vida com relação ao ensino, essa já valeu à pena, porque foi uma coisa, foi muito bom, foi, foi”* (Trecho de entrevista de M-2 de 10/2006, p. 2)

As experiências vivenciadas neste estágio por este estagiário foram muito além de suas expectativas proporcionando-lhe uma definição profissional. Não se trata de um estágio meramente técnico ou de um cumprimento de uma determinação legal. As oportunidades foram múltiplas.

— *“Na hora que eu escrevi o meu relatório, eu senti, assim que eu estava terminando essa etapa do curso e aí eu pude refletir melhor as coisas que tinha feito.”* (Trecho de entrevista de F-1 de 06/09/2006, p. 4)

Destacamos que em nossa análise deste trecho, verificamos a importância que este ato – o da escrita do relatório da Prática de Ensino – teve para esta estagiária. Identificamos em nossa análise mais uma vez a possibilidade latente da reflexão. Reflexão sobre-a-ação suscitada pelo estágio. As dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano escolar foram também abordados nas entrevistas, conforme revela o depoimento a seguir.

— *“Nem a diretora lembrava que a gente era estagiária, era uma situação muito complicada.”* (Trecho de entrevista de F-1 de 06/09/2006, p. 10)

Essa estagiária e seu par (em uma das turmas de 2006, foi feita a experiência do estágio em duplas) sentiram-se nitidamente abandonadas. O que leva a constatar que, muitas vezes, os estagiários acabam realizando seus estágios em escolas que não estão preparadas para recebê-los. Também, isso faz pensar em escolas e/ou professor que recebem um estagiário como mão-de-obra barata ou, até mesmo, como secretário/a particular. Essa, provavelmente, pode ser uma lembrança negativa do estágio.

O ambiente escolar interfere diretamente na postura do estagiário/a. Muitas vezes, a escola (direção, coordenação ou professores) não os recebe com a devida atenção, proporcionando uma sensação de solidão e de desarticulação entre a universidade e o campo de estágio.

— *“Nós não tínhamos nenhum estímulo por parte da escola, por parte de nada, para participar, para trabalhar, então as coisas foram muito pautadas dentro da formalidade, dentro da normalidade no estágio.”* (Trecho de entrevista de F-1 de 06/09/2006, p. 10)

Além da percepção das dificuldades do cotidiano escolar, o estágio suscitou, para alguns estagiários, a necessidade de uma atitude propositiva e a busca de alternativas, conforme relato a seguir.

— *“Proporcionou, com certeza, todas essas que eu já venho falando, assim, das dificuldades, mostrou uma realidade que a gente não pode negar, que a gente tem que estar consciente dela e mostrou também que a gente sempre deve buscar as possibilidades.”* (Trecho de entrevista de F-1, 06/09/2006, p. 12)

A visão da estagiária/o parece não se pautar em um determinismo do fracasso da escola, mas em desafios para o enfrentamento das dificuldades apresentadas. Experiência que possa ser uma alavanca para este/a estagiário/a em sua carreira inicial. Muitos identificaram a inexistência de um espaço para diálogos sobre as experiências da Prática de Estágio e, de forma madura, revelam o desejo de uma atuação mais intensa da universidade na formação do professor, clamando por auxílio e atenção para as licenciaturas.

— *“Isso que eu estou tendo a oportunidade de discutir com você, se eu tivesse oportunidade de discutir durante o curso, e aí quem sabe a Universidade poderia, de fato, propor mudanças, propor alterações mais reais para a educação.”* (Trecho de entrevista de F-1 de 06/09/2006)

A preocupação com a metodologia ou as estratégias ou, ainda, os recursos didáticos a serem utilizados foi expressa nas entrevistas pelos estagiário/as.

— *“Aí a gente resolveu discutir o tema da questão agrária com os alunos do EJA, e aí foi muito interessante, que a gente buscou dar aulas diferenciadas, e com documentos, trabalhamos com música e etc e também aula expositiva, a gente não se limitou à aula expositiva não, a gente fez coisas alternativas também.”* (Trecho de entrevista de M-1 de 8/10/2006, p. 2)

A crítica a uma prática pautada exclusivamente pela aula expositiva, observada não só no estágio como na memória do antigo ensino fundamental e médio desses participantes, é explícita nessa fala, assim como a busca pela inserção de documentos em uma aula de História e o uso da música. Índicos que nos levam a considerar o estágio espaço para a produção de práticas docentes significativas. Outro exemplo de elaboração de estratégias é a elaboração de um questionário que um estagiário aplicou nos alunos com os quais iriam acompanhar para melhor os conhecer. Verificamos que o fez de livre e espontânea vontade, o

que foi muito bem recebido pelo professor da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado – o que presenciei⁵⁵. Ele diz no relatório que,

— “A proposta do questionário foi, num primeiro momento, criar uma empatia com os alunos, procurar perceber o que eles pensam sobre si mesmos enquanto discentes. Uma reflexão sobre o que pensam do futuro numa perspectiva acadêmica, quais as disciplinas de maior interesse e suas relações com a escola e todo o corpo de funcionário e educadores bem como os próprios colegas.” (Trecho do relatório final da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de M-2 de novembro de 2005) (Aplicado alunos do 1º e 2º anos do ensino Médio)

Constatou-se, além da possibilidade de produção de conhecimento no estágio, como apontam Pimenta e Lima (2004), a existência de uma visão ampliada das possibilidades do estágio, para esse estagiário. O que corrobora com a condição desse espaço ser percebido como um *locus* de produção e conhecimento. No entanto, os dados foram revelados pelo estagiário, apenas em seu relatório, em nenhum outro momento de seu curso ou fórum de debates sobre a formação inicial.

Percebeu-se que o estágio se apresenta com problemas e com riquezas enormes, que podem ser trabalhadas de forma mais eficaz, para a formação inicial do professor de História na UFMG. Nos relatórios, assim como nas entrevistas, existem vários pontos positivos do estágio, das observações feitas pelos estagiários, mas existem possibilidades além das que estão sendo exploradas e, outras tantas, que não estão sendo, na realidade, utilizadas. O estágio é um espaço muito rico de experiências, porém, pouco explorado.

⁵⁵ Fato este ocorrido durante minha monitoria da Pós-graduação com já relatado neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCEPÇÕES E CONSTATAÇÕES DE UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

O esforço empenhado até o presente momento, neste estudo, nasceu de uma inquietação vivida no cotidiano profissional; da dificuldade do trabalho em sala de aula; da falta da compreensão dos espaços escolares; da sensação de não estar devidamente preparado. Os alunos eram reais, os problemas também.

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 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-se a existência, na verdade de “estágios” e não o estágio. Cada experiência era singular, ricamente significativa e extremamente diversa uma da outra. Pôde-se perceber que não seria possível pensar em estágio supervisionado e sim, em estágios supervisionados, o que aguçou o olhar sobre os sujeitos (estudantes) e sobre a realidade.

Verificaram-se 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.

Identificaram-se e vivenciaram-se também várias dificuldades e desafios de naturezas diversas. A começar pela ausência de alunos durante a disciplina, impedindo de ampliar o universo de pesquisa. Muitas experiências valiosas se perderam decorrentes dessas ausências, cujas razões ligaram-se, ao momento de realização do estágio, no último período, véspera da formatura. Acredita-se, 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.

Destaca-se, também, que a diminuta bibliografia sobre estágio no país, de modo especial sobre a formação do professor de História, dificultou nosso diálogo com outras possíveis idéias.

Cumpra ainda destacar que desenvolver uma pesquisa de mestrado no Brasil, hoje impõe limites a qualquer pesquisador. O auxílio das agências de fomento às pesquisas também é mínimo e insuficiente para atender às inúmeras atividades que requerem uma pesquisa de natureza empírica, sobretudo as dificuldades na coleta dos dados, o tempo necessário para a realização de um trabalho de análise mais acurado dos dados.

Além disso, — como é natural — muitas indagações e obstáculos foram surgindo, durante o processo de investigação, o que exigiu dos pesquisadores, a realização de vários deslocamentos, para melhor apreender o objeto de investigação.

Embora a literatura referente aos estágios no campo da formação dos professores de História fosse limitada, foram encontrados autores que propõem questões interessantes para repensar o estágio e o estagiário. Uma delas é: como o estágio vem sendo realizado? Ele produz resultados esperados? Quais conhecimentos ele proporciona? O aluno/a tem espaço, ao longo do curso, para refletir sobre essa experiência? O que pensam os estagiários acerca dessa experiência?

Deparou-se 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 idéia da antiga e equivocada percepção de que é na Faculdade de Educação que se formam professores, deixando assim para à FAE essa tarefa.

Identificou-se, 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.

Muitos são os aspectos observados, pelos estagiários, como importantes para o exercício da prática docente. Desde a análise de livros didáticos utilizados, às relações entre professores e alunos — que aparece como destaque em todos os participantes — a postura

metodológica utilizada, a coerência ou não com o Projeto Político Pedagógico da escola, as dificuldades de uma prática sem preparação — tudo isso se constituindo em indícios de algumas respostas que encontradas.

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 ao estágio, 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 conseqüências em sua futura vida profissional.

Os participantes estão, em sua maioria, na faixa etária de 23 a 28 anos, portanto, uma faixa bem jovem. Demonstraram a possibilidade de uma carreira longa na educação, já que para 88% dos participantes há interesse real de usufruir do seu curso profissionalmente.

Os alunos do curso de História da UFMG não são filiados a qualquer partido político. Possuem pouco ou quase nenhuma participação em movimentos estudantis e em congressos. O que conduz à reflexão sobre a inexistência das trocas de experiências com outros estudantes, professores e pesquisas.

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, pode-se 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.

Pensar que todas as experiências se vão juntamente com quem as experienciou, sofreu e refletiu e que não são utilizadas para reflexões internas no curso, nas disciplinas e entre os docentes do curso, é lamentável. Se a essas experiências fosse, efetivamente, reservado um tempo maior, elas poderiam auxiliar, de forma mais efetiva, os próprios estagiários, tornando-se objetos de análises, de estudos e reflexões.

Pôde-se ainda obter indícios da inexistência de um espaço para discussão, socialização na UFMG. Embora já tenham existido fóruns de debates sobre a licenciatura,

esses, até onde foi possível de perceber, contemplavam os docentes, pois não eram espaços abertos para debates das experiências vividas no estágio. Refere-se aqui ao espaço dentro das licenciaturas, quando as experiências dos alunos, nos estágios, pudessem ser socializadas, em forma de pesquisa, relatos, depoimentos, estudos de casos ou até um repensar do caminho que se está trilhando, entre eles mesmos e aqueles alunos que ainda não iniciaram seus estágios.

Acredita-se 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”.

Dentro das impossibilidades postas pelo pouco tempo reservado ao trabalho de pesquisa, destaca-se a realização da coleta de dados e de documentos sobre os debates da licenciatura e sobre a licenciatura, que não nos possível serem estudadas e inseridas no corpo do trabalho.

Essa discussão ocorre há mais de 10 anos⁵⁶. Esses documentos retratam diversos momentos sobre a licenciatura na UFMG. Na PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) não existem arquivos destinados à guarda desses documentos ou da história interna da UFMG sobre as discussões, encontros e debates sobre a licenciatura.

Há ainda, portanto, um trabalho a ser realizado, de levantamento histórico das discussões da licenciatura ocorridas na UFMG. Os documentos encontrados situam-se temporalmente a partir dos anos de 1988 até o ano de 1997. São resumos de reuniões (Reunião do setor de Sociologia DECAE do dia 19/08/98), Programa de Licenciatura: PROLICEN de 1994, Programa de apoio à Formação e Docência em Ciências e Matemática nos Ensino Médio e Fundamental — Programa SPEC/CAPES: Seminário: “Repensar”; O desafio da Licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (registro inicial das discussões), de 22 de abril de 1997.

Também consta dos documentos, o Boletim Informativo A a Z da Faculdade de Educação/UFMG de abril/maio de 97 – ano V – nº 31, dando notícia de uma Seminário que avaliou cursos de licenciatura, em 1994 e, por fim, um documento que analisa a Portaria de número 399 de 28/06/89 e seus impactos nas disciplinas de Práticas e obviamente na formação do professor de História, Geografia e Filosofia e Ciências Sociais na UFMG.

⁵⁶ Essa discussão ocorre com certeza há muito mais tempo, porém, só podemos afirmar nestes últimos 10 devido aos documentos que conseguimos levantar durante a pesquisa. A falta de uma memória para as licenciaturas impede outras afirmações.

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. Acredita-se 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. Essa ampliação da visão sobre o estágio é demonstrada por um estagiário que aplicou um questionário, junto aos alunos, para melhor compreender com quem iria conviver, trabalhar e aprender. Ao elaborar uma análise dos dados coletados, mostrou em seu relatório final, a possibilidade de produzir conhecimento no e por meio do estágio, mesmo que esse não seja um *locus* para apenas pesquisar. Essa foi uma oportunidade significativa que possibilitou registrar a experiência, o que muito certamente poderia ter ficado restrita a um relatório final ou ao conhecimento de poucos colegas da turma de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado da FAE/UFMG.

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 idéias 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.

Trilhar esse caminho, analisando as experiências vividas, sofridas e marcadas percebe-se que as reflexões existentes, os momentos de solidão são reais, a falta de apoio

institucional também é evidente, mas a vontade de lutar persiste. Isso foi demonstrado por uma estagiária que apesar de achar o estágio ruim, disse que ele só a fez ver o tanto que a educação precisa de trabalho e deu-lhe mais força para continuar.

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 BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ana Lúcia, VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Formação de professor: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002.
- AMARAL, Maria do Carmo, IWAYA, Marilda. Estágio Supervisionado: Novas possibilidades na Formação de Professores. In: NETO (Org.) *Dez anos de pesquisas em ensino de história: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: AtrioArt, 2005, p.323-326
- ANDRÉ, Marli. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e sociedade*. Ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do conhecimento. INEP. Ministério da Educação. Brasil. 2002.
- LUDKE, M. ; ANDRE, M. E. D. A. . *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 5a. ed. SAO PAULO: EPU, 1986. 123 p.
- _____. (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. : (Série Estado do conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6)
- ARROYO, Miguel Gonzalez . *Concepções e fundamentos dos ciclos de formação*. 2005. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, n68, p. 143-162. 1999.
- BRANDÃO, Maria Luciana. *Trajetórias de vida: um estudo de processos formativos de professores de História*. Coronel Fabriciano: UnilesteMG, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e do 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências.
- BRASIL. Diário oficial da União. Lei 6.494 de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre o estágio supervisionado no Brasil. Publicado no Diário do dia 09.12.1977.
- BRASIL. L.D.B – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 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.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 21 de 6 de agosto de 2001. *Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Mec. 2001.

BRASIL. Parecer N° CNE/CP 28/2001. *Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Duração e carga horária dos cursos. 2001

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção1

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, Seção1, p.9.

BRASIL. Resolução n° 03/2006, de 22 de junho de 2006. Regulamenta o Estágio em cursos de graduação da UFMG e revoga a Resolução n° 10/2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. CEPE.

BRASIL. Resolução n° 10/2005, de 07 de dezembro de 2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais.

BRZEZINSKI, I., GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, 2001, p. 82-100.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988. p. 292-296.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. *Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1996, Florianópolis – SC VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis – SC, 1996. p.295-303

CANDAUI, 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.

CARVALHO, L. F. O. FERREIRA, M. J. L.; *O estágio supervisionado como estratégia de interlocução entre a universidade e a comunidade: o jeito do Campus X caminhar pelo campo da formação continuada de professores*. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba - PR. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Conhecimento local e Conhecimento universal. Curitiba - PR : PUCPR, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.113-122

DANTAS, Neide. A a Z Boletim informativo, 1997.(Circulação interna)

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio, ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio, MARQUES, Carlos Alberto. *Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores*. Educação e sociedade, ano XXXIII, nº 78, abril/2002

DIDONÊ, Débora. Ane-Marie CHARTIER. (Entrevista). Residência à francesa. *Revista Nova Escola*. Agosto de 2007. Edição 0204.

FENELON, Déa. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. Caderno do CEDES, São Paulo, 1985 p. 24-31

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman. 2004. p. 33-43.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

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.

FONSECA, Selva G. e RICCI, Claudia Sapag. *Relatório do grupo de trabalho 5: Formação do professor de História*. 2005. (mimeografado)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 24, n.85, dez. 2003.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FRIGOTTO, Galdêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. VIII ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais Volume II. : Conferências, simpósios, mesas-redondas. Florianópolis, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. A Formação de professores: centro de atenção e Pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.. 1992. p.54-76

GOULART, Maria Gomes. *A matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana*. Projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da FAE/UFMG. 2004. p.13.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1995.

GRIFFIN, G.(1989) A discriptive Study of Student Teaching. *The Elementary School Journal*. V. 89. n3, p. 343-364

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida *A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação*. VIII Endipe. *Anais* Volume II, conferências, simpósio, mesas-redondas. Florianópolis, 1996. p.455-478

LISITA, Verbena Moreira S. de S, SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Graduados em História e experiências no ensino de 1º e 2º graus: um estudo de caso*. In: ANPUH/nacional.XIX Simpósio. Belo Horizonte, 20 a 25 de jul.1997.

MESQUITA, Ilka Míglio de (2000). *Formação de professores de história: experiências, olhares, e possibilidades* (Minas Gerais, anos 80 e 90).Uberlândia: UFU/Mestrado em Educação. (Dissertação de Mestrado em Educação)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 2ª edição. P. 129-147.

MORTIMER *et al.* *Projeto de criação de um centro de formação e desenvolvimento profissional do professor*, FAE/UFMG, 1999. (circulação interna)

NÓVOA, (ORG.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e a sua formação*.. Lisboa: Publicação Dom Quixote. 1997, - 13-33

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professor: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. CEDES, Campinas, São Paulo, ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro e LISBOA, José Raimundo. *Orientações para o desenvolvimento e relatório do estágio*. Prática de Ensino de História – 1º semestre de 2004 – UFMG.

PAIN, Antônio Elison. *Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História*. Capítulo II: Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. (Tese de doutoramento) São Paulo. Campinas. Faculdade de Educação. 2005. p. 99-167

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote. 2002 P. 137-153

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

- PICONEZ, Stela B. (Coord.). *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINO, Ivany. *Formação do profissional da educação: uma leitura da nova. P. 304-313 LDB. VII ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 7.: 1994 Goiânia. E 56a Anais: conferências, mesas redondas e simpósios. (Org.) Sandramara Matias e Elisandra F. A. Tiballi. 1994.*
- RIANI, Dirce Camargo. *Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo: Lumen, 1996. v. 1^a. 145 p
- RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e ensino de História: espaços e dimensões de Práticas educativas*. São Paulo, 2003. 327p. Tese (Doutorado em História Social) Programa de Pós-Graduação em História Social – Universidade de São Paulo.
- RIVERO, Cléia Maria L., GALLO, Sílvio (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.
- SANTOS, L. L. de C. P. . *Formação do professor e pedagogia crítica*. In: Ivani Fazenda. (Org.). 6 ed. Campinas: Papirus, 2004, v. , p. 17-27
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Identidade docente em tempos de educação inclusiva*. In: AMARAL, Ana Lúcia. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. pp. 155-174.
- _____. *Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica*. IN: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Problemas e alternativas no campo da formação de professores*. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, 72 (172):318-34, set./dez. 1991.
- _____. *Concepções de ensino e formação docente*. VIII ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. p.305-309 Anais Volume II. Conferências, simpósios, mesas redondas. Florianópolis, 1996.
- SCHON, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992 p.77-91
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trd. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SELVA G. Fonseca. *A formação do professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*.

- SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A ; Salvador, BA : UNEB , 2006.
- SOUZA, João Valdir A. Licenciatura na UFMG, um debate necessário. *Boletim UFMG*. Belo Horizonte, p. 2-2. ago. 2005
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. *In: Anais da 18ª ANPED*, 1995. (disq)
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. O termo ausente: experiência. Rio de Janeiro: Zahar, 1982 Pág. 180-200.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.19-37.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 6(34): 5-15, jul./ago. 2000.
- _____, Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 9, p. 76-87, 1998.

ANEXOS

Anexo I – Questionário

Prezado Professor,

Este questionário se constitui como um dos instrumentos de minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Ricci e co-orientação da Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman sobre o estágio na formação do Professor de História. Desde já agradeço a sua participação, reiterando o caráter confidencial de suas informações.

⇒ **Dados Pessoais**

Nome completo: _____

Telefone: _____	E-mail: _____
-----------------	---------------

⇒ **PARTE I: Perfil sócio-econômico**

Sexo

- () Feminino
() Masculino

2. Faixa etária

- () de 18 a 22 anos
() de 23 a 27 anos
() de 28 a 32 anos
() de 33 a 37 anos
() de 38 a 42 anos
() de 43 a 47 anos
() mais de 48 anos

3. Qual seu grupo étnico-racial?

4. Estado civil

- () solteiro(a)
() casado(a)
() separado(a), divorciado(a) ou desquitado(a)
() viúvo(a)
() vive maritalmente com alguém

5. Onde morou a maior parte de sua vida?

- () interior
() capital

6. Com quem você mora atualmente?

- () família de origem (pais, irmãos, etc)
() família própria (cônjuge, filhos, etc)
() sozinho(a)
() com familiares
() com outras pessoas

7. Faixa de renda de sua unidade familiar

- () até 5 s.m.
() de 5 a 10 s.m.
() de 10 a 15 s.m.
() de 15 a 20 s.m.
() de 20 a 25 s.m.
() de 25 a 30 s.m.
() mais de 30 s.m.

8. Você realiza atualmente algum tipo de atividade remunerada?

- () Não
() Sim.

Especifique: _____

9. Quanto você ganha nesta atividade? (valor bruto)

- () até 1 s.m.
() de 1 a 3 s.m.
() de 3 a 5 s.m.
() de 5 a 10 s.m.
() de 10 a 20 s.m.
() de 20 a 30 s.m.
() mais de 30 s.m.

10. Você mora em:

- () imóvel próprio
() imóvel alugado

OBS: Para as questões **11, 13 e 15** use o código abaixo:

- (1) analfabeto / primário incompleto
(2) primário completo / ginásio incompleto
(3) ginásio completo / colegial incompleto
(4) colegial completo / superior incompleto
(5) superior completo

11. Qual era ou é o grau de instrução do seu pai? ()

12. Qual era ou é a ocupação principal dele? Descreva-a rapidamente. Se ele está aposentado, em que trabalhava? _____

13. Qual era ou é o grau de instrução da sua mãe? ()

14. Qual era ou é a ocupação principal dela? Descreva-a rapidamente. Se ela está aposentada, em que trabalhava? _____

15. Você assina algum jornal diário?

- () Não
() Sim. Qual o quais ?

16. Você lê jornal:

- () Diariamente
() Frequentemente
() Esporadicamente
() Raramente
() Nunca

17. Você assina alguma revista?

- Não
 Sim. Qual ou quais?

18. Você lê revista:

- Diariamente
 Frequentemente
 Esporadicamente
 Raramente
 Nunca

19. Você vai ao cinema:

- Nunca
 Raramente
 Esporadicamente
 Frequentemente

20. Você vai ao teatro:

- nunca.
 raramente
 esporadicamente
 frequentemente

21. Você lê livros:

- Nunca. **Pule para a questão 24.**
 Raramente
 Esporadicamente
 Frequentemente

22. Qual o título e o autor do último livro que você leu?

23. Que tipo de livro você prefere?

- Técnicos
 Científicos
 Romances
 Didáticos
 Paradidáticos
 Outros. Especifique:

24. Você frequenta ou frequentou curso de línguas estrangeiras?

- Sim
 Não

25. Possui fluência em (Marque mais de um alternativa, caso seja necessário)

- Inglês
 Francês
 Espanhol
 Italiano
 Nenhuma língua estrangeira
 Outra: _____

26. Você se associou ou participou de alguma entidade estudantil durante a juventude?

- Não
 Sim. Qual?

27. Você é associado a alguma entidade sindical?

- Não
 Sim. Qual?

28. Você participou de congressos estudantis?

- Nunca
 Raramente
 Esporadicamente
 Frequentemente

29. Você tem ou teve algum tipo de atuação em movimento popular, político, sindical ou religioso?

- Não
 Sim. Qual ou quais?

30. Você é filiado a algum partido político?

- Não
 Sim Qual?

⇒ **PARTE II: Formação e outras informações profissionais**

31. Você cursou o 1º grau em escola:
 pública exclusivamente
 particular exclusivamente
 pública e particular
 outras situações. Especifique: _____
32. Você cursou o 2º grau em escola:
 pública exclusivamente
 particular exclusivamente
 pública e particular
 outras situações. Especifique: _____
33. Em que ano ingressou no curso superior? ()
34. Em que ano concluiu seu curso superior? ()
35. Você fez seu curso superior predominantemente no turno:
 matutino
 vespertino
 noturno
36. Você está cursando ou já cursou outro curso superior?
 Não
 Sim. Especifique o curso e instituição: _____
37. Você pediu continuidade de estudos – Bacharelado?
 Não
 Sim. Por que? _____
38. Por que você optou em ser professor de História?
 interesse ou curiosidade
 influência familiar
 influência de algum professor
 falta de outra alternativa
 necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho
 outra: _____
39. O curso de licenciatura em História atendeu sua expectativa?
 Sim
 Não Especifique: _____
40. Você pretende usufruir profissionalmente de sua formação em História?
 Não
 Sim. Especifique de que forma. _____
41. Para o exercício do magistério, você considera que está recebendo ou recebeu uma formação:
 Adequada

- () Inadequada Por quê? _____

42. Você exerce ou já exerceu atividade no magistério ?
 Não. Pule para **questão de nº 47**
 Sim.
43. Especifique sua atividade no magistério:
 Disciplina(s) lecionada(s):
 Série(s):
 Instituição (ões):
 Quanto tempo:
44. Na graduação você foi bolsista de iniciação científica, extensão ou aprimoramento discente?
 Não
 Sim Especifique:
45. Você considera que em seu curso de História houve/há uma distribuição entre as disciplinas da área pedagógica e as específicas da área específica:
 Adequada
 Inadequada

Justifique sua resposta: _____

46. Você considera a bibliografia utilizada em seu curso de graduação:
 Adequada
 Inadequada
47. Você percebeu articulação entre as questões abordadas nas disciplinas do campo específico e as disciplinas pedagógicas?
 Sim
 Não
48. Você percebeu articulação entre as questões abordadas nas disciplinas pedagógicas e as situações de sala de aula do ensino fundamental e/ou médio?
 Sim
 Não
49. Você considera que o seu curso de licenciatura subsidia para a profissão de professor?
 Sim
 Não

Justifique sua resposta: _____

⇒ **Parte III: O estágio**

50. Você possui uma cópia ou tem o original de seu relatório de estágio?
 Sim
 Não
51. Você realizou seu estágio em escola:
 Pública exclusivamente
 Particular exclusivamente
 Pública e particular.
 Outras situações: especifique:

52. Como você avalia sua experiência no estágio supervisionado em relação à sua formação. Justifique sua resposta:

53. A prática de ensino – ou reflexão sobre a mesma – foram proporcionadas em algum outro momento do curso além do estágio?

- Não
 Sim. Cite quais:
-

54. Durante o estágio alguma prática/atividade/iniciativa lhe marcou? Por quê?

- Não
 Sim.
-

55. Alguma atividade que você acompanhou durante o estágio lhe desagradou?

- Não
 Sim

56. Você conseguiu uma boa interação com o professor/a que você acompanhou?

- Não
 Sim

57. Durante o estágio você utilizou de alguma estratégia para aumentar sua interação com o professor e os alunos?

- Não
 Sim

58. Você durante seu estágio, observou e analisou: (Marque mais de uma alternativa, caso seja necessário)

- As interações professor-aluno
 As interações aluno-aluno
 O espaço físico da sala de aula
 As propostas de atividades em sala
 As propostas de atividade Para Casa
 A disposição das carteiras
 A metodologia utilizada pelo professor
 A proposta de ensino de História
 O material didático utilizado
 O local onde ar sua resposta.
 O local onde situa-se a escola

59. Qual a sua primeira impressão ao chegar à escola?

60. Essa impressão coincidiu com a idéia sobre escola que foi apresentada ao longo de seu curso de graduação?

Não

Sim

61. Durante o estágio você conheceu o Projeto Político Pedagógico da escola?

- Não **Pule a próxima questão**
 Sim

62. O Projeto Político Pedagógico da escola é realmente norteador da prática da escola? Justifique e exemplifique sua resposta:

- Não Sim.
-

63. Você percebeu relação entre a proposta de ensino de História e o projeto Político Pedagógico da escola?

- Não
 Sim

64. Após o estágio, sua visão de escola, ensino e prática docente permaneceu a mesma de antes do estágio?

- Não
 Sim. O que mudou?
-

65. Quais aspectos da prática pedagógica do professor de história lhe chamaram mais a atenção?

66. Você teve oportunidade, durante o estágio, de participar de algum trabalho junto com o professor que você acompanhou?

- Não
 Sim. Descreva-a sinteticamente.
-

67. Durante o estágio você levantou/observou alguma questão referente à problemática do ensino de História no ensino básico? Justifique sua resposta:

- Não
 Sim
-

68. Você vê o estágio como um momento de análise pessoal do curso de Licenciatura de História?

69. Qual o papel ou a influência do estágio para sua prática docente?

Anexo II – Roteiro da entrevista

Parte I: O estágio

- 1 – Fale um pouco sobre seu estágio. (Onde fez, qual o turno, localização, público alvo, caracterização da escola, professor/a , sua regência, seu relatório final, reflexões, recursos didáticos analisados, livro didático ou outros)
- 2 – O que você observou e analisou no estágio:
As interações professor-aluno?
As interações aluno-aluno?
O espaço físico da sala de aula?
As propostas de atividade?
A disposição das carteiras?
A proposta de ensino e história?
A metodologia do professor/a?
- 3 – Qual o papel ou a influência do estágio na sua formação como professor?
- 3 A – Por que escolheu a escola em que estagiou?
- 4 – Como foi chegar à escola onde você estagiou? Como foi recebido e por quem foi recebido?
- 5 – Fale um pouco desse momento inicial – o que fez, o que chamou mais sua atenção?
- 6 – Quanto tempo você ficou estagiando? Como se distribuiu essa carga horária? Quais os dias da semana? Quantas aulas? Quantas turmas? Só um professor (a)? Detalhar o máximo.
- 7 – O seu “olhar” sobre a prática e a teoria durante o estágio foi sendo aguçado? Como?
- 8 – Durante o estágio alguma iniciativa lhe marcou positivamente? Qual? Comente.
- 9 – Durante o estágio alguma iniciativa lhe marcou negativamente? Qual? Comente.
- 10 – Como os alunos se manifestaram frente à sua presença em sala de aula?
- 11 – Qual relação se estabeleceu entre você e eles? (verificar alguma demonstração de afeto ou resistência)
- 12 – Como o professor (a) se manifestou frente à sua presença em sala de aula? (teve alguma manifestação de afeto ou resistência?)
- 13 – Além da sala de aula, você visitou e frequentou outros espaços/setores e conversou com funcionários ou participou de outras atividades?
- 14 – O estágio proporcionou reflexões? (sobre sua formação) Quais? Comente-as!
- 15 – Você a partir da experiência do estágio pensou em sua futura prática? Em caso afirmativo, em que sentido?
- 16 – Como você considera sua experiência no estágio? Comente. (Em caso negativo poderia ser de outra forma? Como? Baseado em que?

Parte II – O estágio na graduação.

- 1 – A prática – ou reflexão sobre a prática – já foi proporcionada em algum momento de sua graduação antes do estágio supervisionado?
- 2 – O estágio apresentou alguma contradição com o que você viu teoricamente na graduação? Confirmou algo?
- 3 – Na graduação houve espaço para planejar o estágio – refletindo sobre as possibilidades que encontraria? 3 A – Você teve algum espaço real para discutir, refletir e trocar suas experiências no estágio?
- 4 – Você achou adequado o momento (8º período – no geral) que teve que fazer o seu estágio? Por que?
- 5 - Você pôde aplicar as teorias tanto pedagógicas, históricas (ensino de história e historiográficas) no estágio/ Fale um pouco.

Anexo III – Orientações para elaboração do relatório de estágio

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
 PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA- 1º SEMESTRE DE 2004
 PROFESSORES: JOSÉ RAIMUNDO LISBOA DA COSTA
 LANA MARA DE CASTRO SIMAN

ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E RELATÓRIO DO ESTÁGIO

I- Contextualização do espaço escolar: recolher fontes, documentos que permitam melhor compreender a vida escolar e a sua e inserção comunitária

- Localização sócio-espacial; dados socioculturais, econômicos da comunidade da qual a escola faz parte; caracterização da clientela.
- Condições físicas e materiais da escola: salas-ambientes; biblioteca; sala de vídeo; arquitetura e espaços de sociabilidade e de lazer; estado de conservação do patrimônio escolar.
- Aspectos da cultura escolar local: relações sociais entre os diversos segmentos; entre gêneros; entre grupos sócio-econômicos diferentes; entre professores/ alunos; formação de grupos culturais e outros a partir da escola; relação dos alunos e pais com a escola;

2- Projeto político-pedagógico escolar

- Quais diretrizes que norteiam o projeto pedagógico da escola?
- Qual o papel reservado ao ensino da História no interior desse projeto?

3- Contextualização do espaço da sala de aula de História: recolher evidências, indícios que permitam melhor compreender a sala de aula de história, bem como se posicionar diante da prática docente que está sendo objeto de sua análise.

Tome as questões abaixo como referências para sua descrição, análise e interpretação da prática docente, no interior da sala de aula de História.

Tomando por suposto que grande parte das atividades desenvolvidas em sala de aula é orientada pelo professor e realizada em conjunto, perguntamos como o professor através da sua fala apóia o processo de aprendizagem de seus alunos? Qual a variedade de interações que ocorrem nesses momentos? Como o professor trabalha as experiências e aprendizagens prévias trazidas pelos alunos? Como o professor promove a construção coletiva de significados? Enfim, qual o papel das interações discursivas e dos objetos mediadores (fontes históricas) na relação entre os conhecimentos e raciocínios do cotidiano/senso comum e conhecimentos históricos.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.