

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIST**

**GUSTAVO BARRA DE ARAUJO**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:** proposições sobre o  
papel da disciplina estágio para formação de professor-pesquisador.

SÃO LUÍS  
2019

GUSTAVO BARRA DE ARAUJO

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:** proposições sobre o  
papel da disciplina estágio para formação de professor-pesquisador.

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em História da  
Universidade Estadual do Maranhão,  
para obtenção do título de Mestre.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina  
Rodrigues dos Santos.

SÃO LUÍS  
2019

Araujo, Gustavo Barra de.

A Formação dos Professores de História na Universidade Estadual do Maranhão: proposições sobre o papel da disciplina estágio para formação de professor-pesquisador. / Gustavo Barra de Araujo. – São Luís, 2019.

159 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Ensino de História. 2. Formação inicial. 3. Estágio-Pesquisa.  
4. Professor-Pesquisador. I. Título

CDU: 371.13:94(812.1)

GUSTAVO BARRA DE ARAUJO

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: proposições sobre o  
papel da disciplina estágio para formação de professor-pesquisador.**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em História da  
Universidade Estadual do Maranhão,  
para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 25/04/2019

Banca Avaliadora:

  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS (orientadora)  
(PPGHIST/UEMA)

  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELIZABETH SOUSA ABRANTES (arguidora)  
(PPGHIST/UEMA)

  
PROF. DR. JACKSON RONIE SÁ DA SILVA (arguidor)  
(PPGE/UEMA)

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. HELIDACY MARIA MUNIZ CORRÊA (Suplente)  
(PPGHIST/UEMA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela sua onipresença, onisciência, pela graça de Jesus Cristo e por tudo o que tem me possibilitado realizar.

A minha mãe, por tudo o que ela fez e faz por nossas vidas e para o meu desenvolvimento e minhas conquistas. A meu pai, pelo contínuo apoio. A minha irmã, pelo contínuo apoio e incentivo.

A professora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, pelo apoio e pela orientação, fundamentais para a realização desse trabalho acadêmico. Agradeço também a participação de toda a banca da Qualificação. Os apontamentos de Elizabeth Souza Abrantes e Jackson Ronie Sá da Silva foram essenciais para o bom andamento e desenvolvimento da elaboração desse trabalho.

A UEMA pelos recursos humanos e materiais disponibilizados para o meu desenvolvimento social, acadêmico e profissional. Especialmente o apoio da Coordenadora do Curso, Monica Piccolo Almeida Chaves, que sempre esteve presente para auxiliar os discentes em suas dúvidas e conflitos durante o desenvolvimento do curso e da elaboração da dissertação, e os diversos fatores envolvidos. Agradeço também a Secretária do Curso, Flávia, por seu empenho para possibilitar o bom desenvolvimento do estudo e da pesquisa.

A Jany Kerly Mendes e Yanna Arrais, pois foi a partir do diálogo com elas, desde ainda na Graduação em História, que desenvolvi os pensamentos iniciais para abordar essa temática, tão importante para o nosso desenvolvimento como professores(as) de História.

Aos colegas do ambiente de trabalho, nas escolas, que na relação do cotidiano auxiliaram e possibilitaram a compreensão sobre os saberes da sala de aula, ajudando no meu desenvolvimento como professor, assim como nas reflexões referentes a formação de professores(as) conforme as necessidades das escolas.

A todos os outros que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa conquista.

## RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de se compreender como vem sendo desenvolvido o estágio na formação inicial de professores(as) de História oferecida pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no *campus* São Luís. Através de análise de documentos legais referentes a atuação do estágio nesse curso, assim como documentos oficiais da instituição e do curso que regem o seu funcionamento, possibilitou o processo de interpretação e reflexão do posicionamento dos(as) egressos(as) ainda enquanto estagiários(as) dessa instituição através de dezenove Relatórios de estágios realizados entre os anos de 2011 a 2015 no Ensino Médio. Por outro lado, aplicamos questionários e realizamos entrevistas, para análise dos posicionamentos sobre a influência desse Estágio para atuação profissional. O processo de análise de toda documentação e a importância das Práticas Curriculares para o desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório e as diferenças que elas podem provocar na formação inicial dos(as) envolvidos(as). Diante dessa constatação, ressaltasse a necessidade do(da) estudante desenvolver as Práticas Curriculares durante todo o percurso do curso para prepará-los melhor para o Estágio. Ademais, propõe-se a efetivação do Estágio como disciplina possibilitadora da pesquisa, e, para tanto, laborou-se um manual para orientar na elaboração do Relatório de Estágio na interface Estágio-pesquisa. E este material pode ser considerado também como guia para efetivação do estágio, pois procura direcionar o olhar do(a) estagiário(a) para as características a serem observadas e analisadas em cada etapa desenvolvida.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Formação inicial. Estágio-pesquisa. Professor-pesquisador.

## **ABSTRACT**

This work was carried out with the objective of understanding how the internship in the initial formation of History teachers offered by the State University of Maranhão (UEMA) in the São Luís campus has been developed. Through analysis of legal documents related to the performance of the internship in this course, as well as the official documents of the institution and the course that govern its operation, enabled the process of interpretation and reflection of the position of the graduates, as trainees of this institution through nineteen Reports of internships carried out between the years 2011 and 2015 in High School. On the other hand, we applied questionnaires and conducted interviews, to analyze the positions on the influence of this Stage for professional performance. The process of analysis of all documentation and the importance of the Curricular Practices for the development of the Mandatory Curricular Stage and the differences that they can cause in the initial formation of the involved ones. In light of this observation, it was necessary to emphasize the student's need to develop Curricular Practices throughout the course to better prepare them for the Internship. In addition, it is proposed to carry out the Internship as a facilitator of the research, and, for that, a manual was used to guide the preparation of the Internship Report in the Internship-research interface. And this material can also be considered as a guide to the effectiveness of the internship, since it seeks to direct the trainee's look at the characteristics to be observed and analyzed in each stage developed.

**Keywords:** Teaching History. Initial formation. Internship-research. Professor-researcher.

## LISTA DE SIGLAS

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
CCT – Centro de Ciências Tecnológicas  
CECEN – Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEMEG – Curso de Metodologia do Ensino de Terceiro Grau  
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CES – Câmara de Educação Superior  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CP – Conselho Pleno  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DHG – Departamento de História e Geografia  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMC – Educação Moral e Cívica  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FESM – Federação das Escolas Superiores do Maranhão  
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia  
GDH – Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano  
GECTEC – Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituição(ões) de Ensino Superior  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico do Brasil  
IHP – Institut Historique de Paris  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NC – Núcleo Comum

NE – Núcleo Específico

NL – Núcleo Livre

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGHIST – Programa de Pós-Graduação em História

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCAD – Programa de Capacitação de Docentes

PROG – Pró-Reitoria de Graduação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECTEC – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Denominação dos(as) estagiários(as) que tiveram os Relatórios de Estágio analisados e a representação deles(as) como respondentes dos questionários e como entrevistado(a).	79
Tabela 2 – Respostas obtidas para a primeira questão “Por quanto tempo você atuou ou atua como professor(a) de História?”	81
Tabela 3 – Respostas obtidas para a segunda questão “Quanto tempo de atuação como professor(a) de História foi ou tem sido realizado em rede de ensino municipal ou estadual?”	82
Tabela 4 – Respostas obtidas para a quarta questão “Você possui algum destes cursos de formação continuada de professores(as)?”	83

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>FORMAR-SE PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA:</b> a importância do estágio na formação inicial.....	<b>18</b>
<b>1.1</b>	<b>Breve histórico de formação de professores(as) de História no Brasil</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>A literatura e o aporte legal:</b> novas perspectivas sobre o estágio na formação dos(as) professores(as).....	<b>33</b>
<b>1.3</b>	<b>O Projeto Político-Pedagógico do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus São Luís):</b> as expectativas sobre o Estágio Supervisionado nesse documento.....	<b>46</b>
<b>2</b>	<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO</b> .....	<b>58</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação de professores pela Universidade Estadual do Maranhão e o papel do curso de História nesse processo</b> .....	<b>58</b>
<b>2.2</b>	<b>Os instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa</b> .....	<b>66</b>
<b>2.2.1</b>	<b>O RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO FONTE NA PESQUISA</b> .....	<b>69</b>
<b>2.2.2</b>	<b>O QUESTIONÁRIO COMO FONTE DA PESQUISA</b> .....	<b>73</b>
<b>2.2.3</b>	<b>A ENTREVISTA COMO FONTE DA PESQUISA</b> .....	<b>75</b>
<b>2.3</b>	<b>A coleta de dados:</b> resultados e discussão.....	<b>78</b>
<b>2.3.1</b>	<b>OS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA LICENCIADOS(AS) PELA UEMA – CAMPUS SÃO LUÍS</b> .....	<b>79</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A VIVÊNCIA EM SALA DE AULA OPORTUNIZADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> .....	<b>85</b>
<b>2.3.3</b>	<b>A VIVÊNCIA ENTRE PARES</b> .....	<b>90</b>
<b>2.3.4</b>	<b>A FORMAÇÃO TEÓRICA E A ATUAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>101</b>
<b>2.3.5</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA CURRICULAR E DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> .....	<b>104</b>
<b>3</b>	<b>O ESTÁGIO E A VIVÊNCIA NA ESCOLA:</b> possibilidades da interface Estágio-pesquisa.....	<b>118</b>
<b>3.1</b>	<b>Proposições para efetivação da interface Estágio-pesquisa</b> .....	<b>133</b>

3.1.1	O QUE É UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO?.....	134
3.1.2	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	134
	I Introdução.....	135
	II Enquadramento Teórico.....	135
	III Diagnóstico da escola.....	136
	IV Observação da sala de aula.....	137
	V Estudo e planejamento das atividades.....	138
	VI Regência da sala de aula e atividades de pesquisa com estudantes.....	139
3.1.3	CONSTITUIÇÃO FORMAL DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	142
	<b>POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEMA.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEMA.....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Em estudos que tratam sobre a formação de professores(as) é possível perceber um certo grau de insatisfação no tocante a maneira como as instituições superiores formam estes profissionais. Penin (2001), no estudo que trata sobre a formação de professores(as) e a responsabilidade das Universidades, destaca que é “factível pensar que parte dessas insatisfações seja fruto do entendimento ainda obscuro que subsiste no âmbito das universidades quanto a sua responsabilidade com a formação de professores.” (PENIN, 2001, p. 317).

Lauande (2012), ao analisar a formação docente a partir do tema da profissionalização, aponta que a “atual política educacional de formação de professores é justificada no conjunto de medidas marcadas pelo ajuste econômico no meio das estratégias de (re) composição da nova fase do capitalismo.” (LAUANDE, 2012, p. 151). Esta autora complementa que “a matriz conceitual que direciona a formação de professores está sob a lógica do mercado, da competência do professor encerrada apenas no saber fazer.” (LAUANDE, 2012, p. 151). E percebe-se que tal insatisfação atinge, de certa forma, a supervisão escolar das redes públicas de ensino. Como podemos perceber nas palavras de Everton, Bonfim e Melo (2012), que como representantes da supervisão escolar da rede estadual de São Luís, e ao considerar que muitos problemas na qualidade do processo ensino e aprendizagem se originam na postura do professor e nas aulas que ministra, questionam “até que ponto a formação inicial deixa lacunas que posteriormente se transformam nessas dificuldades apresentadas pelos professores.” (EVERTON; BONFIM; MELO, 2012, p. 200).

Esta insatisfação também esteve presente na trajetória de estudante de graduação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) do autor dessa pesquisa, quando fazia o estágio, pois havia o incômodo com uma série de questões ligadas ao processo da formação como professor. Também houve inquietação quanto ao próprio exercício da docência observado nas escolas onde os estágios foram realizados. Estes aspectos impulsionaram a estudar sobre estas questões, primeiramente na graduação, e posteriormente na pós-graduação.

Movidos por essa inquietação, decidimos compreender melhor estas questões. E para tanto, estamos propondo neste trabalho abordar a formação inicial de professores(as) de História oferecida pela Universidade Estadual do Maranhão em São

Luís. A análise dessa temática visa compreender como esse processo de formação tem ocorrido. Parte-se do pressuposto que é nesse momento que se desencadeia a atuação profissional do(a) professor(a), por ser essa a sua base formativa, sendo onde ele(a) tem seus primeiros contatos com os fundamentos do fazer pedagógico, desenvolvendo, assim, suas primeiras concepções teóricas sobre o processo de ensinar e aprender. Por ser a formação inicial a primeira formação que o(a) professor(a) adquire no nível superior, para atuação na futura profissão de professor e o momento em que ocorre o primeiro contato com a realidade escolar para atuar como docente, pode ser facilmente percebido como uma grande contribuição para a construção de sua identidade como professor(a).

É importante enfatizar que no processo de formação de professores(as) oferecida pela UEMA, existe uma diretriz orientadora dessa formação que se denomina “Dimensão Prática nos Cursos de licenciatura – organização técnico-pedagógica da UEMA” (RIOS, 2011). Este documento foi elaborado pela instituição visando atender:

às Resoluções CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a duração e a carga horária do curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (RIOS, 2001, p. 9)

E dentre os objetivos dessa diretriz orientadora destaca-se como objetivo geral, “desenvolver atitudes investigativas, reflexivas e atuantes frente a complexidade da realidade educacional.”. (RIOS, 2001, p. 11). Por outro lado, os objetivos específicos são:

- criar espaço para o exercício da capacidade de pesquisar o fato educativo, estimulando o estudante à reflexão e à intervenção no cotidiano da prática pedagógica.
- promover a integração dos estudantes assim como socializar experiências que contribuam para a iniciativa científica, por meio da prática da pesquisa pedagógica. (RIOS, 2001, p. 11).

De antemão, esclarece-se que este documento trata mais especificamente de alguns componentes curriculares: a Prática Curricular, o Estágio Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC's). Neste estudo nos interessa

enfocar principalmente o Estágio Supervisionado como um momento importante dessa formação de professores(as). Isso é justificado ao se delimitar que nos estágios supervisionados realizados no curso se propõe aplicar os conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula, incluindo as discussões relacionadas a esta disciplina de caráter teórico e prático, e os projetos que tenham sido desenvolvidos nesse processo.

É importante destacar que o objetivo geral da pesquisa é analisar como o Estágio Supervisionado realizado no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão contribuiu no processo ensino/aprendizagem dos(as) alunos(as) graduados(as) e que no atual contexto atuam como professores(as) em instituições de ensino em São Luís. Para isso, considera-se importante contrastar o discurso desses(as) professores(as) enquanto estagiários(as) do curso de graduação, sobre como se efetivou o processo ensino/aprendizagem da História e no discurso dos(as) mesmos(as) perceber quais saberes aprenderam com a experiência dos professores regentes. E atualmente, quais as influências sofridas com seu contato constante com o cotidiano escolar.

Para dar conta de tais objetivos fez-se necessário uma revisão da literatura tratando dessa temática, bem como da legislação pertinente a mesma, além de documentos que tratam sobre a formação de professores em nível nacional, da UEMA e do curso de História, buscando compreender como esse processo de formação vem ocorrendo tanto no Brasil, como no Maranhão. Muitas são as leituras de autores que trouxeram considerações imprescindíveis para essa compreensão, dentre os quais, destacam-se todos aqueles citados ao longo do texto e outros constantes na bibliografia. A estes aspectos metodológicos, somam-se a leitura dos relatórios de estágio dos estudantes egressos no período citado (2011-2015), bem como a análise dos questionários e das entrevistas com alguns desses sujeitos que se formaram neste período e que no atual contexto atuam como professores(as) na rede pública do estado.

O texto está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo buscar-se-á analisar o processo histórico de institucionalização da formação inicial de professores(as) de História no Brasil, explorando a literatura desse assunto para entender como vem se efetivando o processo histórico de formação de professores(as) e a institucionalização do estágio na formação inicial de professores(as) em algumas instituições de ensino superior no Brasil. A intenção é tentar perceber quais as permanências no processo dessa formação, assim como as rupturas ocorridas. No primeiro momento é analisado, historicamente, como tem ocorrido o processo de formação dos(as) licenciandos(as) em

História; no segundo, reflete-se, a partir dessa literatura e da legislação, qual o papel reservado ao Estágio na formação desses(as) professores(as); no terceiro momento, analisa-se o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UEMA vigente desde o final de 2013 para detectar o que foi planejado para o andamento do curso sobre o processo de formação de professores(as).

Para mais esclarecimentos, no primeiro momento desse primeiro capítulo nos debruçamos sobre o processo histórico de criação de duas instituições de nível superior: a USP (Universidade de São Paulo) e a UDF (Universidade do Distrito Federal). Ocorridos nos anos de 1930, através da formação oferecidas por essas instituições, busca-se contatar a importância dada para a aproximação entre a teoria e prática no ensino existente naquele período. Entretanto, é importante ressaltar que as duas instituições percebiam essa aproximação de formas distintas e somente um dos modelos foi defendido pelo Estado e propagado pelo Brasil.

Ademais, foram analisadas as principais mudanças ocorridas no âmbito da legislação sobre a formação de professores(as). Também compõem esse primeiro momento do primeiro capítulo as discussões de âmbito teórico sobre o que era defendido para essa formação. Entre os anos 1930 e 1980, justificando-se tal escolha por ter sido marcos significativos para o campo da educação. Os anos de 1930 por conta da criação do Ministério da Educação e das primeiras universidades. E os anos 1980 pois nesse contexto encontramos a defesa e a propagação de um ideal de formação de professores com características que guardam semelhanças com o atual contexto. Para isso, fundamenta-se esse capítulo nas discussões teóricas e informações históricas disponibilizadas por: Pimenta (1995), Ferreira (2006); Roiz (2007), Fonseca e Couto (2008); Bittencourt (2009); Fonseca (2011); Mathias (2011); e, Nascimento (2013). Ainda como fundamentos legais leis, citamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (BRASIL,1961) e a lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), da reforma universitária.

No segundo momento do primeiro capítulo, destacam-se as discussões teóricas que possibilitaram ao estágio alcançar o formato que tem hoje na formação de professores(as), bem como se analisa a base de fundamentação legal desse campo. Logo, enfatiza-se que as discussões teóricas e legais visando dar uma maior compreensão e reflexão sobre como o estágio pode ser instrumentalizado com objetivo de obter um melhor resultado no processo de formação inicial dos(as) professores(as),

principalmente na sua capacidade de apropriação das discussões teóricas adquiridas na academia para atuação como professor(a) em sala de aula. Para isso, utilizou-se os posicionamentos de Mizukami (1986); Piconez (1991); Carvalho (1994); Pimenta (1995); Fonseca e Couto (2008); Ciampi (2011); e, Pimenta & Lima (2011). Também foram importantes os documentos: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 (BRASIL, 2000); CNE/CP N° 9/2001 (BRASIL, 2001a); e, CNE/CP N° 1/2002 (BRASIL, 2002a).

No terceiro momento do mesmo capítulo, passa-se para a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de História vigente desde o final de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), quando foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. No processo de análise do PPP, confrontamos seu processo de construção enquanto uma proposta coletiva com o que é proposto por estudiosos desse assunto, com destaque para Ilma Passos Alencastro Viegas (2006; 2018), que em suas obras esmiúça a importância do PPP e seu processo de elaboração. Na análise do PPP do curso, busca-se destacar o que foi planejado para o andamento do curso sobre o processo de formação de professores(as). Isso se justifica por esse documento expor como o conhecimento produzido através da experiência deve estar presente na definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências pelo(a) estudante.

O segundo capítulo está reservado para análise do estágio supervisionado na formação inicial de professores(as) de história pela Universidade Estadual do Maranhão através dos instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa. nele, realiza-se análise bibliográfica do Relatório de Estágio, o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta. Dialogando com os autores (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; RIOS, 2011), buscou-se encontrar possíveis trilhas para trabalhar com esses instrumentos como fontes.

Este capítulo é composto de três momentos. No primeiro momento, procura-se refletir o papel da UEMA na formação e qualificação de professores(as) em seu desenvolvimento histórico, nele aborda-se o histórico da Universidade e do Curso de História, enfatizando os vínculos existentes entre eles e a formação e qualificação desses(as) profissionais. Destaca-se também suas características e, assim, uma melhor compreensão sobre seu funcionamento atual e, principalmente, sua concepção de ensino.

Além deste primeiro momento, temos mais dois. O segundo procura analisar o uso de cada um dos três instrumentos de coleta. Para isso, é um tópico constituído de três subtópicos, cada um reservado para cada instrumento utilizado, nesta ordem: Relatório de Estágio, questionário e entrevista. E com base em um arcabouço teórico-metodológico, desenvolveu-se a análise triangular desses instrumentos.

No último momento do segundo capítulo se encontra a análise triangular realizada com base nas fontes citadas no momento anterior. Foram analisados os relatórios de 19 estudantes que estagiaram no Ensino Médio entre 2011 a 2015. Sobre essa análise, faz-se necessário considerar que esses relatórios fazem parte do processo de obtenção do título de graduação em licenciatura em História, compreende-se possuir uma carga avaliativa e um relacionamento institucional que podem desencadear um processo onde o relato e a análise do estágio sejam afetados por tais características. Ou seja, o(a) estagiário(a) pode muitas vezes manipular suas próprias constatações visando se adequar ao processo avaliativo, assim como por desejar o fortalecimento do vínculo com os membros da instituição.

O questionário foi um instrumento de coleta de dados que possibilitou obter junto aos sujeitos da pesquisa informações básicas sobre quais suas percepções na efetivação do processo de sua preparação pedagógica para ser professor(a) de História. Já a entrevista é outro instrumento que foi utilizado para um maior aprofundamento nas respostas obtidas nos questionários. Isso se justifica devido a entrevista permitir diálogo maior entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Ademais, fazendo uso das considerações de Tardif (2012) e Nóvoa (1992a; 1992b; 2012), o processo de formação de professores(as) não ocorre somente através dos cursos de formação, ocorrendo durante a atuação docente também. O(a) professor(a) está constantemente formando suas concepções e ações da docência, recebendo influências das mais variadas origens, vindas de toda a sua vivência, da sua infância até os dias atuais. E após o processo de formação através de cursos, o(a) professor(a) continua em formação, agora entre pares, desenvolvendo sua ação docente conforme constatações e experiências vivenciadas por ele(a) ou pelos demais professores(as).

Assim, para o desenvolvimento da discussão teórica presente neste capítulo, dialogamos com diferentes estudiosos do campo de formação: Piconez (1991); Nóvoa (1992a; 1992b; 2012); Bittencourt (2004); Gontijo (2009); Rios (2011); Pimenta & Lima (2011); Fonseca (2011); e, Tardif (2012).

Os resultados dos dados coletados deu subsídio para a escrita do terceiro capítulo referente a interface Estágio-pesquisa, que trata da elaboração de proposições que orientem a construção de atividades na vivência escolar buscando atender: concepção teórica atual sobre a formação de professores(as) como pesquisadores(as), com seus anseios, conquistas e obstáculos enfrentados durante o estágio e na sua atuação docente. Nesse sentido, propõe-se que os(as) estagiários(as) passem a desenvolver o Estágio e construir seus Relatórios de Estágio conforme o Manual para elaboração do Relatório de Estágio na interface Estágio-pesquisa.

## **1 FORMAR-SE PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA:** a importância do estágio na formação inicial

A formação inicial dos professores(as) é uma temática que necessita de atenção constante. É a partir dela que se desencadeia a atuação docente do professor. Ali está sua base formativa. Ali estão os fundamentos do seu fazer pedagógico. Ali se formam suas primeiras concepções teóricas sobre o processo de ensinar e aprender. A formação inicial é, como o nome já diz, a primeira formação que o(a) professor(a) adquirirá no nível superior. Seu primeiro contato com a realidade da escola, o que vai contribuir para a construção de sua identidade como professor. Contudo, não necessariamente esse contato é direto ao mundo prático. Devido a questões institucionais, como costumes e tradições internos, esse primeiro contato costuma ser inicialmente no curso de formação com a aquisição de teorias, para depois ir adquirindo conhecimentos da prática nas escolas.

Reconhecida a importância da formação inicial, urge a necessidade de se compreender como vem sendo instituída essa formação no Brasil, partindo da experiência vivenciada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em São Luís. Assim, neste capítulo, buscar-se-á primeiramente explorar a literatura para entender como vem se efetivando o processo histórico de formação de professores(as) e a institucionalização do estágio na formação inicial desses(as) professores(as) em algumas instituições de Ensino Superior no Brasil. Para, assim, analisar como se ofertava o processo de graduação e licenciamento de professores(as) no âmbito acadêmico e quais mudanças vem se processando até alcançar o formato atual, exigido pelas últimas reformas legais elaboradas nesse tocante. Com esse fim, o estudo deste capítulo estará organizado em dois momentos: no primeiro será analisado como tem sido o processo de formação dos licenciandos em História; no segundo, refletir-se-á a partir da literatura e da legislação qual o papel reservado ao estágio na formação de professores.

No primeiro momento nos debruçaremos sobre o processo histórico de criação de duas instituições de nível superior e as mudanças sofridas pela sociedade, afetando assim seus interesses na formação docente. No segundo momento destacaremos as discussões teóricas que possibilitaram ao estágio alcançar o formato que tem hoje, bem como analisar a base de fundamentação legal desse campo. Portanto, buscar-se-á

ênfatizar discussões atualizadas relacionadas a essas fundamentações teóricas e legais para maior compreensão e reflexão sobre como o estágio pode ser instrumentalizado a fim de obter um melhor resultado no processo de formação inicial dos professores(as), principalmente na sua capacidade de apropriação das discussões teóricas realizadas em aulas na academia para atuação como professor(a) em sala de aula, e as possibilidades de realizar pesquisas nesse campo.

### **1.3 Breve histórico de formação de professores(as) de História no Brasil**

Conforme Selva Guimarães Fonseca e Regina Célia do Couto (2008), a reflexão sobre o processo de formação de professores(as) de História no Brasil pode ser dividido em três tópicos principais: primeiramente, as licenciaturas em Estudos Sociais nas faculdades de filosofia; em segundo, a formação com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e entre teoria e prática nos cursos de História; e, em terceiro, o processo de elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) e dos Cursos de História (BRASIL, 2003) ocorrido a partir da década de 1990. Contudo, as reflexões por elas pontuadas ressaltam características que vem sendo estabelecidas nessa formação de professores desde há muitos anos.

Considera-se pertinente estabelecer um *link* com as características da formação de professores(as) já nos anos 1930, quando se estabeleceu mudanças legais no processo de organização do sistema de ensino brasileiro. Segundo Santos (2006, p. 86), “Na década de 30, o governo federal elaborou o seu projeto de Universidade, a partir de uma série de medidas, cuja regulamentação somente se efetivou em 1931, com a legislação proposta por Francisco Campos.”

O decreto no 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil e se constituiu no estatuto das Universidades Brasileiras, fixou os fins do estatuto universitário da seguinte forma:

‘Art. 1º – O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias; para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (ROMANELLI, 1990, p. 133).

Alterações estas que, dentre outras, visavam regular a formação de docentes para a escola secundária, equivalente aos anos finais do atual Ensino Fundamental (5<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental). Até esse período, o Brasil vivenciou diversas experiências relacionadas a formação de professores(as), mas somente nesse momento podemos observar uma organicidade mais próxima a realidade atual, na qual a formação inicial ocorre através dos cursos de licenciatura em instituições atualmente denominadas como de ensino superior. Segundo Romanelli (1990, p.196)

A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando de Azevedo, passou a ser a medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa.

Assim sendo, podemos compreender que a Universidade de São Paulo foi utilizada como modelo de formação de professores(as), conforme exploraremos mais a frente. Todavia, é interessante perceber que também foi criada outra instituição, visando outra concepção de formação de professores(as). “Nesse contexto, destaca-se também a Universidade do Distrito Federal, a UDF, criada por Anísio Teixeira em 1935, tinha como objetivo precípua preparar quadros intelectuais e acabar com o isolamento cultural.” (SANTOS, 2006, p. 88). Entretanto, referente a formação universitária como um todo, podemos considerar que, como exposto abaixo por Teixeira (1998), existem características na cultura brasileira que possibilitam a deficiência de quadros regulares de profissionais para a formação de professores(as). E que já eram perceptíveis naquele momento.

A cultura brasileira se ressentida, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostis e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber.

[...]

A heterogeneidade e a deficiência das diferentes culturas individuais e individualizadas fazem com que o campo de ação intelectual e pública, no país, se constitua um campo de lutas mesquinhas e pessoais, que se entredevoram, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e de imaginação que ainda possuímos. (TEIXEIRA, 1998, p. 40-41)

E, de certa forma, podemos perceber a existência dessas “lutas mesquinhas” no processo de formação e desenvolvimento da USP (Universidade de São Paulo) e da UDF (Universidade do Distrito Federal). A USP, em São Paulo, e a UDF, no Rio de Janeiro, tomaram a dianteira na instituição de curso de História. Essas duas instituições serviram de influência para a construção dos cursos de formação de professores(as) no Brasil nos anos seguintes.

A USP criou e incorporou em sua estrutura a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que seria responsável pelo curso de História e Geografia, focado numa formação científico-cultural dos estudantes. Para formar pedagógica e profissionalmente havia o Instituto de Educação, na mesma instituição.

Enfoca-se primeiramente a denominação do curso (História e Geografia). Em outras palavras, não é uma formação específica, é uma formação para ambas áreas de atuação. Característica semelhante ao que se vê em Estudos Sociais, era uma formação que abarcava os conteúdos de História e Geografia. Também torna bem claro que os interesses entre formar historiador e geógrafo não era o mesmo de formar professor de história e de geografia. Além de possibilitar depreender que a formação teórica recebida na faculdade é mais importante que a formação prática (Instituto de Educação), assim como a concepção de que uma independe da outra.

Na USP foi criado o modelo 3+1, que se caracterizava por cursos onde o licenciando contactava disciplinas específicas nos três primeiros anos, no curso de bacharel da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e somente no último ano cursava as disciplinas consideradas pedagógicas, no Instituto de Educação (NASCIMENTO, 2013, p. 271). Roiz (2007), que analisou os currículos do curso de História e Geografia nesse contexto, expõe que ele possuía como característica instruir “aos alunos as grandes linhas da História mundial e nacional, os aspectos geográficos do processo e a formação histórica e linguística do território brasileiro” (ROIZ, 2007, p.77).

É importante destacar que até 1931, antes das mudanças realizadas pelo Ministro de Educação e Saúde, Francisco Campos, o modelo de ensino de História nos ginásios do Brasil (5º ao 9º anos do Ensino Fundamental atual – escola secundária a partir de 1930) era o desenvolvido pelo Colégio Pedro II, e tomava como base o entendimento sobre o pensar, fazer e escrever a História nos moldes dos acadêmicos do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico do Brasil). Esta instituição se pautava nas

práticas do *Institut Historique de Paris (IHP)*, na França. Logo, compreender o significado de nação estava no cerne dos objetivos das pesquisas do IHGB, assim como do IHP, pois era o objetivo dos dois Estados Nacionais (Brasil e França) ao fundá-las. E como o instituto brasileiro estava ligado ao instituto parisiense, construía-se, destarte, a história (e a identidade nacional) do Brasil através dos métodos franceses. (MATHIAS, 2011).

Esse interesse na formação de ideal de nação que se fazia presente na política e no projeto de educação brasileiro entre o século XIX e início do XX continuou constante nos currículos dos cursos de História e Geografia da USP a partir da década de 1930. No primeiro momento, os membros do IHGB estavam incumbidos de pesquisar a sociedade brasileira, seu passado, seu processo de formação social, assim como buscar traços comuns entre as sociedades das diversas regiões que formavam o país e, principalmente, as características que destacavam o processo evolutivo dessa sociedade para alcançar seu espaço entre as sociedades ditas civilizadas (BITTENCOURT, 2009). No segundo momento, seria pensar uma proposta de ensino público privilegiando no currículo os conhecimentos de História e Geografia com características similares: de certo modo, caracterizar o processo evolutivo da sociedade brasileira até obter espaço dentre as ditas civilizações através de estudo das grandes linhas da História mundial e nacional, assim como a formação histórica e linguística do território brasileiro.

Podemos perceber que em 1931 houve a preocupação do governo de aperfeiçoar a formação acadêmica (ROMANELLI, 1990), mas não se viu a mesma preocupação com a formação de professores(as), visto que a formação docente ainda era considerada como uma parte diferenciada da formação teórica. A formação para a docência ocorria somente no último ano do curso, após a formação de bacharel, e se caracterizava em estudar as disciplinas consideradas pedagógicas no Instituto de Educação (NASCIMENTO, 2013).

Constata-se assim que, durante a formação, exploravam-se os conhecimentos teóricos sobre determinada ciência no curso de bacharel (no caso do curso de História e Geografia da USP: História e Geografia) durante 3 anos e no ano seguinte eram estudadas as técnicas do processo de ensino e aprendizagem para a transmissão dos conteúdos adquiridos. Em sua formação, o(a) licenciando(a) era confrontado(a) com uma realidade em que os conhecimentos específicos não eram devidamente interligados

aos conhecimentos pedagógicos. Os estudos sobre o campo da História e o ensino de História eram realizados como conhecimentos díspares. E isso se fortaleceu em 1938, quando o Instituto de Educação da USP foi desligado, extinguindo as disciplinas pedagógicas existentes, tornando como diferencial entre bacharel e licenciado somente a conclusão do curso de Didática, na qual o conhecimento oferecido era ofertado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Partindo dessa realidade, é possível dizer-se que somente o aporte teórico (seja sobre a ciência específica ou as técnicas de ensino) era considerado suficiente para licenciar o(a) professor(a) para a profissão. Não se faz presente o interesse em aproximar a prática de ensino a esses formandos na área da educação. Logo, o recém-formado para ministrar aulas de História estava habilitado para tal, mas sem ter contatos prévios com a realidade que viria a fazer parte de seu cotidiano profissional. Avista-se aqui uma possível motivação para o distanciamento entre os debates acadêmicos sobre o ensino e as vivências cotidianas do ensino. As instituições superiores, incumbidas de formar educadores(as), e que também eram instituições de ensino, não tinham o devido cuidado em se aproximar das questões vivenciadas nas realidades dessas escolas.

E nesse mesmo período podemos observar que a formação realizada pelo Ensino Normal estava se distanciando do seu principal papel, formar o professor para o magistério das escolas primárias (equivalente aos atuais anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano). Aspecto que não favorece a construção da identidade do ser professor, conforme se percebe nas palavras de Pimenta (1995):

Nos anos 30 e especialmente nos 40 a finalidade primeira do ensino normal era, conforme a lei, prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias [...]

[Entretanto] percebe-se que na verdade o magistério não era uma profissão, mas uma ocupação, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. (PIMENTA, 1995, p. 59).

Conforme o contemplado nestas palavras, assim como a situação então vivenciada no curso de licenciatura em História e Geografia da USP, percebe-se que o ensino em si não estava desempenhando o papel que teoricamente lhe competia. Usa-se o termo “teoricamente” pois os objetivos propostos nos documentos legais eram diferentes das expectativas de parcela da sociedade que estava nesse curso para

formação de professores(as), fosse das licenciaturas ou dos cursos normais. O objetivo real desses cursos estava consoante com o objetivo apregoado pelo Estado brasileiro através do seu suporte legal: formar docentes profissionais para fortalecimento do ideal de nação. Contudo, segundo exposto por Pimenta (1995, p. 59), muitas mulheres que estavam no processo de formação para se tornar professoras possuíam o objetivo de ter uma ocupação, e não uma profissão.

Entretanto, Silva (2013) já nos mostra um outro olhar sobre a profissionalização de professores(as) naquele período. Em sua pesquisa (SILVA, 2013, p. 106), expõe-se que nas “primeiras três décadas do século XX, identifica-se um número significativo de associações [na área da docência]. Isto revela a busca do magistério por uma melhor organização através de entidades de representação que refletissem o interesse coletivo da categoria.”. E ainda com base no mesmo autor, viu-se, nesse período, outras ações sendo tomadas pelos(as) profissionais docentes referentes ao processo de formar associações de professores(as) e ao desenvolvimento da educação no Brasil.

O movimento associativo formativo científico ganhava expressão em outros estados do Brasil em 1924. Foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE). Seus quadros eram compostos por professores e interessados na educação nacional, [...].

[...]

A disputa no campo educacional se acirrava a partir da constituição de entidades associativas que expressavam concepções educacionais distintas. De um lado, os escolanovistas liderados pela ABE e suas seções regionais e do outro os católicos com sua CCBE [Confederação Católica Brasileira de Educação] e suas seções através das APCs [Associações de Professores Católicos]. Também se infere que esta disputa se deu de forma diferente no país, quando se identificam professores católicos que absorveram ideias escolanovistas, o Maranhão é um exemplo dessa ocorrência. (SILVA, 2013, p. 108-109)

Infere-se a partir desses autores (PIMENTA, 1995; SILVA, 2013) que haviam duas realidades: mulheres que adentravam ao mundo do magistério como forma de ocupação do tempo, e atuando na docência como se esta fosse uma extensão do lar (PIMENTA, 1995); e mulheres (SILVA, 2013) que procuravam desenvolver suas práticas docentes de forma profissional, preocupando-se com o desenvolvimento da educação nacional. No entanto, ainda em um comparativo entre a formação de professores(as) para a escola primária e a formação ocorrida no curso de História e Geografia da USP, percebe-se uma ruptura nas visões sobre essa formação. A USP

resumia a licenciatura em um curso de um ano de Didática, sem contato com o cotidiano escolar. Por outro lado, na escola normal já se dava mais atenção a prática de ensino, visto que o “estágio (ou a prática de ensino) em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador. Tanto que sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos.” (PIMENTA, 1995, p. 59).

É certo que esta autora (PIMENTA, 1995) esclarece ser naquela época crível como suficiente para a prática docente apenas observar e reproduzir os bons modelos, não havendo necessidade de se refletir muito sobre o método de ensino. Mas também permite compreender que, de certo modo, a importância de se tentar relacionar teoria e prática no período de formação inicial do(a) professor(a) já existe a quase cem anos no Brasil. O problema está em haver essa consideração somente em parte dos cursos formadores de professores(as). Há, assim, uma descontinuidade no raciocínio entre aqueles que pensavam na Educação. Contudo, a discussão estava presente. É interessante destacar também que apesar dessa afirmação dessa autora, posteriormente ela analisa que entre as décadas de 1950 e 1960

a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional, como componente da formação, sob forma de estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que não tínhamos necessariamente uma profissão, pois os destinos das alunas da escola normal não era necessariamente o exercício do magistério. (PIMENTA, 1995, p. 60)

Todavia, ao se analisar os posicionamentos desses dois autores, levanta-se uma conclusão. Levando em consideração a visão existente sobre formação de professores(as) nas universidades e faculdades em geral, pode-se depreender que tal mudança não necessariamente tenha sido uma consequência do desinteresse das alunas pela formação profissional no magistério. Percebe-se que, provavelmente, isso que ocorreu no curso normal foi uma continuidade das concepções dos governantes sobre a formação de professores(as) e a educação de um modo geral. E tendo isso em mente, consegue-se ter maior compreensão sobre os destinos da USP e da UDF.

Enquanto na organização da USP o curso de História estava vinculado ao de Geografia, conforme o explicitado, na UDF o mesmo não ocorria. Além disso, esta instituição aplicou um modelo integrado de formação de professores(as). Nela, a formação profissional e os conteúdos específicos eram vistos como partes de uma unidade. Logo, as atividades de pesquisa eram parte integrante, necessária e importante

para a formação de professores(as). Assim, a UDF em sua estrutura possuía diferentes órgãos relacionados a temática: Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras, Instituto de Educação, Instituto de Artes e Instituto de Artes para Experimentação Pedagógica. (NASCIMENTO, 2013).

Ferreira (2006) explica que a instituição se baseou nos ideais defendidos por Anísio Teixeira para adotar tal organização. Assim, acreditava-se que a universidade possuía o dever de possibilitar a produção do saber, em vez de apenas difundir e conservar os conhecimentos. A universidade tem a função de formar um tipo de profissional iniciado na pesquisa científica e confiante na ação diretiva da educação. O(a) professor(a) a se formar deveria ter capacidade de atuar com competência numa sociedade técnico-científica e democrática e integrar os objetivos da instituição à sociedade localizada nas proximidades, ou seja, os habitantes do Rio de Janeiro e o seu sistema de ensino básico.

Por conseguinte, conclui-se que a UDF possuía concepções de formação de professores(as) com semelhanças com aquelas defendidas atualmente. No entanto, divergia da USP. Enquanto esta instituição focava nos conhecimentos teóricos referentes a formação da sociedade brasileira, conforme as concepções e modelos defendidos a décadas; aquela defendia uma formação hoje considerada mais completa, onde a pesquisa, na teoria e na prática, tem a mesma importância, sendo essenciais para uma formação que possibilite maior capacidade de atuar numa comunidade técnico-científica sem se afastar das necessidades da comunidade a ser atendida quando formado(a) em licenciatura.

Nesse sentido, é importante considerar as colocações de Santos (2006), em relação ao que aconteceu com a UDF durante o Estado Novo:

a fase do Estado Novo trouxe consigo mudanças significativas para o modelo de universidade a ser adotado no Brasil naquele momento histórico. A primeira destas mudanças, foi a mudança do nome da UDF para Universidade do Brasil, por encontrar-se numa situação de “indisciplina”, conforme os comentários do Ministro Capanema. (SANTOS, 2006, p. 88)

Entretanto, como a UDF estava seguindo um posicionamento diferente do interesse do Governo Federal, em janeiro de 1939 foi extinta e a maioria de suas escolas e cursos, assim como quadros docentes e discentes, foram transferidos para a Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, nomeada posteriormente como Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi).

A partir de então o curso de História passou a seguir características para a formação de professores semelhantes a USP. Destaque-se que o curso passou a ser de História e Geografia, perdendo a autonomia dos dois cursos, e o modelo de licenciatura passou a ser 3+1. Como explicitado por Nascimento (2013, p. 271):

A principal alteração no que se refere à formação dos professores de História e Geografia foi a perda da autonomia. O curso de História passou a ser atrelado ao de Geografia. Após 3 anos de estudos, ao egresso desse curso conferia-se o título de bacharel em Geografia e História e, com mais 1 ano do curso de Didática, realizado na mesma Faculdade, obtinha-se o diploma de licenciado necessário ao exercício do magistério do curso secundário (Lopes, 2010-2011, p.130). [...] Na parte de formação específica, os futuros professores entravam em contato com o conteúdo a ser ensinado, e no último ano de formação eram expostas “as técnicas necessárias ao desempenho da tarefa de transmissão dos conteúdos adquiridos no primeiro momento” (Ayres, 2005, p.50). A Universidade do Brasil e seus cursos, a partir de 1939, tornaram-se o modelo a ser seguido em todo o território nacional.

Assim sendo, o modelo 3+1 foi propagado por todo o território nacional, sendo adotado também pela Universidade do Brasil. E os anos seguintes passaram sem muitas alterações no modo como se processava a formação inicial de professores(as) de História no Brasil. Isso até os anos 1950 e 1960. Desenvolveram-se debates sobre a educação nesse período e em julho de 1959 houve o “Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados”, que defendia o dever do Estado de oferecer uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Isso ocorreu em meio ao lento processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (BRASIL, 1961), que durou 13 anos para ser concluído. A partir dessa lei, tornou-se menos importante a formação dos(as) professores(as) devido a uma brecha legal aberta pelos artigos 59 e 117 da LDBEN (BRASIL, 1961), que diziam:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. [...]

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a

exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência. (BRASIL, 1961)

A lei afirma no artigo 59 que a formação de professores deveria ocorrer nas faculdades de filosofia. Contudo, estabeleceu também no artigo 117 que o processo de habilitação para o exercício do magistério poderia ser improvisado. Diante disso, enfraqueceu-se ainda mais a formação de professores(as) de História face a possibilidade de habilitar professores(as) através de exame de suficiência realizado na improvisação. O pouco contato com o curso de didática dos cursos de História e Geografia então existentes tornou-se conteúdo ainda mais desnecessário para se tornar professor(a). E mais desnecessário ainda foi se tornando a necessidade de experiências prévias sobre a atuação como professor(a) em seu processo de formação.

A reforma da Universidade, em 1968, representou um elemento fundamental para o Estado orientar as políticas voltadas para a educação superior daquele período. As IES [Instituições de Ensino Superior] foram alvos de duas políticas distintas: a expansão e a modernização.

Sobre a primeira política, vale ressaltar que houve ampla liberação de verbas para o setor privado para a abertura de escolas superiores isoladas, bem como um aumento cinco vezes maior de vagas para este grau de ensino. No que diz respeito à modernização, percebemos o apoio estatal, no sentido de promover a implementação de pesquisas e da pós-graduação, especificamente, para áreas consideradas de prioridade militar. (SANTOS, 2006, p. 90-91).

Entretanto, a discussão sobre como deveria ser a formação de professores(as) de História continuou existente e defensora da necessidade de haver essa vivência no processo de formação inicial. Mesmo assim, os documentos legais iam na contramão dos interesses e necessidades debatidas em âmbito acadêmico sobre a formação de professores(as) de História.

Isso pode ser explicado nas palavras de Fonseca (2011, p. 15-16), onde expõe que “O papel da educação – assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro, nesse período – esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico”. Esta autora, ao analisar a reforma universitária de 1968 (BRASIL, Lei 5.540/68), afirma que “tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior.” (FONSECA, 2011, p. 17)

Assim, permite-se compreender que o ensino de História nas escolas engessava ainda mais o caráter de idealização de heróis formadores da nação perfeita, ou em busca desta. As aulas de História perdiam sua criticidade. E o mesmo perpassava a formação dos professores(as) de História.

Apesar de haver discussões sobre a necessidade de se desmembrar os cursos de História e Geografia em dois cursos separados, dando mais autonomia a eles, o que se viu em 9 de outubro de 1964 foi o conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação (CFE – criado em 1962 com atribuições como estabelecer currículos mínimos para o ensino superior e propor modificações no sistema nacional de ensino), na Indicação s/nº “Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial”, propor a criação de licenciaturas polivalentes em Ciências, Estudos Sociais e Letras. (NASCIMENTO, 2013). Ato este que diminui fortemente a autonomia de ambos cursos.

E voltando a lei 5.540/68, conforme análise de Selva Guimarães Fonseca (2011), vemos a transformação da formação de professores(as) em cursos de curta duração. Neles se formaria unicamente professores(as) dotados(as) de “conteúdos e técnicas” apropriados e habilitados unicamente ao exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização. A licenciatura plena teria o objetivo de formar um(a) professor(a) como pesquisador(a) ou especialista em determinada área de conhecimento.

Enquanto isso, a formação de professores(as) de História passou a se realizar através dos cursos de Ciências Sociais (a disciplina História já havia sido integrado a Ciências Sociais nas escolas), onde em seu currículo estavam dispostos conteúdos programáticos de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política do Brasil, Estudos de Problemas Brasileiros, e, Educação Física. Ou seja, o(a) professor(a) habilitado(a) a ensinar História tinha cada vez menos contato com os conhecimentos históricos em sua formação docente. E menos ainda com o fazer pedagógico. Vemos aqui a redução da carga horária mínima de 2.200 horas para 1.200 horas, quase 50%, e a perda de autonomia cada vez maior. Mas a licenciatura em geral sofre mais um revés na sua formação de professores(as) que pudessem formar cidadãos críticos nas escolas.

No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, por meio do decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores

de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais – quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. [...]

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimento) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. (FONSECA, 2011, p. 19)

Portanto, a marca da formação de professores(as) nesse período até a década de 1980 foi o modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Por este modelo, conforme Nascimento (2013, p. 285):

o professor é meramente um transmissor de conhecimentos produzidos por outros. Nas palavras de Ana Maria Monteiro, a “atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (Monteiro, 2002). É preciso destacar que a formação para a pesquisa apenas se iniciava no Brasil e não era a preocupação principal dos cursos de História ou dos formuladores de seus currículos. Nesse sentido, a formação do professor pautava-se no conhecimento dos conteúdos históricos (o que ensinar) e nas técnicas de transmissão desse conteúdo (como ensinar), que, não obstante, não dialogavam durante os anos de formação.

Enquanto isso, as escolas se viram obrigadas, “legalmente, a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuindo a carga horária de História e Geografia ou Estudos Sociais, e cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e OSPB.” (FONSECA, 2011, p. 22).

Essas disciplinas obrigatórias (EMC = Educação Moral e Cívica, OSPB = Organização Social e Política Brasileira) tinham caráter civilizatório. Assim, concorda-se com Selva Guimarães Fonseca (2011, p.22):

Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo.

Contudo, nos anos seguintes observa-se um aumento das lutas na área da educação para que a formação escolar possibilitasse aos alunos um maior desenvolvimento no âmbito social. E para isso, havia a necessidade de se alterar a

formação dos professores(as). Dentro dessa percepção, a luta para que se houvesse mais autonomia ao curso de História se avolumou. Defendia-se que, dessa forma, se poderia formar professores(as) de História, abolindo assim as chamadas Ciências Sociais, além de disciplinas como EMC e OSPB. Assim como também se iniciou um processo de extinção dos cursos de curta duração. Esses confrontos entre professores(as) e Estado se fortaleceram na década de 1980, quando ocorreu o processo de reabertura política do Brasil.

A formação de professor de História e a história ensinada nas escolas de ensino fundamental e média requeriam uma crítica sistemática e a reformulação dos currículos de formação de professores e dos projetos curriculares para o ensino de História nas escolas públicas e privadas. (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 335).

Durante esses anos se desenvolveram também novos debates sobre o que ensinar e como ensinar. E principalmente, como formar professores(as) de forma a atender as necessidades da sociedade. Ou seja, de certo modo, os ideais de Anísio Teixeira citados anteriormente voltaram a ser discutidos. Dessa vez em cenário nacional.

Os anos 1980, conforme nos indica a literatura da área, foram marcados pela reestruturação dos Cursos Superiores de Estudos Sociais e, também, de história. As reformas curriculares que ocorreram nos anos 1980 fizeram parte do contexto das transformações socioeconômicas e políticas, que desencadearam uma série de críticas às questões educacionais. Essas mudanças foram acompanhadas, inclusive, de reflexões em torno das produções historiográficas, das questões teórico-metodológicas e de uma conseqüente releitura das fontes e dos currículos. (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 335).

O final dos anos 1980 e a década dos anos 1990 viram fortalecer a busca por uma educação que abarcasse os anseios do “Manifesto dos Educadores” já citado. Relembrando os principais tópicos defendidos pelo Manifesto: educação pública, laica, gratuita e obrigatória, ofertada pelo Estado. Esse posicionamento era utilizado como justificativa para contrapor a política de ensino do regime militar, que durou entre as décadas de 1960 a 1980. Nessa política de ensino, a formação e o conteúdo na área de História, Geografia, dentre outras disciplinas, eram cada vez mais enxutos nas escolas. E isto também afetava os cursos de formação de professores(as), que passavam pela mesma problemática, como já explanado.

A partir desse período, a pauta da agenda do governo passou a ser que o ensino fosse mais abrangente e alcançasse com mais plenitude os anseios da sociedade. Destacando-se ainda que naquele momento haviam mais integrantes das classes mais desfavorecidas adentrando aos ambientes escolares. Na realidade brasileira, a influência recebida de países estrangeiros se torna mais nítida a partir da década de 1990, atingindo a formação de novos(as) professores(as) em diversas áreas de atuação, sendo que na História surgem novos enfoques e paradigmas visando compreender a prática pedagógica e os saberes a serem ensinados. Ciampi (2011) enfatiza a grande influência recebida pelo Brasil da “revolução historiográfica francesa”. “A partir do debate internacional no campo da historiografia, os Departamentos de História passaram a incluir, nas discussões, a renovação metodológica no ensino, na pesquisa e nas produções científicas.” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 335-336). Em suas reflexões sobre os anos 1990, os docentes puderam ter contato com novas ideias teóricas e práticas sobre o ensino trazidas pelos ventos que sopravam de outros países.

As maiores influências vieram da História Social Inglesa, da Nouvelle Histoire originada nos Annales e da Escola de Frankfurt. A produção historiográfica foi reconsiderada e influenciou “na elaboração de novas questões, (...) e na exploração de novas fontes e novos campos de investigação, criando condições e possibilidades de dilatação do território temático e documental a ser pesquisado pelo historiador” (Fonseca, 1993, p. 116) (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 336).

É nesse contexto que, diante de tantas idas e vindas, inquietudes e discussões, assiste-se ao processo de elaboração, nos anos 1990, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDBEN, (BRASIL, 1996). As novas Diretrizes e Bases passam a coadunar mais com as propostas de educação discutidas entre os(as) estudiosos(as) das políticas de educação, assim como com os atores do processo ensino e aprendizagem.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docente, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento, pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28)

Dentre as discussões envolvendo a formação de professores ocorridas a partir da década de 1990, surgiram novas compreensões sobre esse processo de formação. Compreende-se haver novas concepções sobre as relações entre ensino e aprendizagem. Diante disso, inicia-se uma nova perspectiva sobre as competências necessárias ao professor. As pesquisas sobre formação de professores que antes se centrava, por exemplo, no desenvolvimento do aluno e em suas competências e habilidades, a partir desse período começou a enfatizar as competências necessárias ao professor para a sua atuação na docência.

## **1.2 A literatura e o aporte legal: novas perspectivas sobre o estágio na formação dos(as) professores(as)**

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado sempre esteve presente na formação de professores(as), mas por muito tempo esteve atrelado a ideia de ser a parte prática dos cursos de formação. Para Pimenta e Lima (2011, p. 33)

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Depreende-se das palavras das autoras que a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado desenvolvia-se como a parte prática desatrelada da teoria nos cursos de formação de professores(as), aspectos que tem afetado o modo como os estudantes interpretam a sua importância. Acredita-se que isso pode ser melhor compreendido quando nos debruçamos para compreender como a prática presente nos cursos normais ainda nas décadas de 1930 e 1940 se desenvolvia (PIMENTA, 1995). Naquele período a prática que era pensada como “um momento de observação e reprodução de bons modelos de ensino”, como afirmado por Pimenta (1995, p. 59):

[...] a prática nele está colocada como a imitação de modelos teóricos existentes, bem como a observação de práticas bem-sucedidas. O pressuposto era de que o campo da atividade docente (a escola primária) não apresentava

modificações internas significativas nos dois tipos de escola: a urbana e a rural. Assim, a prática docente poderia ser apreendida mediante a observação e reprodução de bons modelos.

Estes aspectos estão também contemplados nas obras de Fonseca e Couto (2008) e Piconez (1991). Pode-se constatar nessas obras a concepção de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado como referência para a fundamentação teórica, tornando assim possível haver uma melhor compreensão pelo(a) professor(a) em formação das concepções de ensino no âmbito da teoria e suas aplicações na atuação docente. Mas a linha de raciocínio dos(as) alunos(as) que concluem o curso, conforme exposto por Pimenta & Lima (2011) pode estar ligada ao modo como os cursos de formação de professores(as) tem adotado a prática em seus currículos, como abordado pela visão pragmatista, o que já pontuava Pimenta em 1995, no trecho acima. E este entendimento vem se arrastando com avanços e recuos, atingindo os anos 90, e ao longo deste percurso atinge os dias atuais, mas têm recebido muitas críticas sobre sua inadequação como disciplina no preparo de professores(as) para a escola básica, principalmente pela dissociação entre o ensino e a realidade.

Essa questão da relação entre teoria e prática nos estágios supervisionados é um ponto que já vem sendo alvo de muitos debates e reflexões de professores(as) principalmente aqueles(as) responsáveis pela disciplina Prática de Ensino. Carvalho (1994), em um trabalho apresentado no Simpósio do VII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), refletia sobre estas questões, apontando novos caminhos para o estágio, a partir da análise do Documento final do Simpósio de Licenciatura: Prática de Ensino em Questão, organizado pela UNESP de Rio Claro (1993), na qual era professor desta disciplina. Segundo este autor o estágio configura-se neste documento como sendo

“... uma possibilidade inovadora é que os estágios supervisionados possam ser realizados na forma de projetos de iniciação científica. Essa possibilidade viria a garantir o espaço necessário da reflexão teórica consistente e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da atitude de pesquisa por parte do futuro professor. O desenvolvimento dos processos de pesquisa qualitativa em educação vem favorecer essa proposta e fornecer sugestões para o encaminhamento da mesma. Dessa forma, a observação, a regência e os relatórios tradicionalmente solicitados (na maioria das vezes elaborados como exigência burocrática), podem ser transformados em ricos momentos de pesquisa. A problematização a partir das reflexões teóricas enfocadas no curso, a proposição de instrumentos adequados para a coleta de dados e a intervenção no cotidiano escolar contribuiram para a formação de um professor que possa incorporar, na sua prática, da dimensão da pesquisa. Essa

possibilidade, certamente, enriqueceria sobremaneira, os cursos de Licenciatura e poderia originar ou reforçar grupos de pesquisa em ensino nas diversas áreas do conhecimento.” (Doc do Simpósio de Licenciatura, 1993, *apud*.CARVALHO, 1994, p. 438).

Adentramos ao novo milênio tratando das questões ligadas à Prática e ao Estágio com uma fundamentação teórica e legal, sobre a formação inicial de professores(as), sob o signo da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988). A lei maior da sociedade brasileira atual é este documento, ele é a Constituição Federal em vigor. É com base no que está preceituado nela que vemos surgir diversos documentos legais para o campo da educação, ressaltando-se, inicialmente, a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), bem como, os Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecidos como PCN’s (BRASIL, 2000), ou, em se tratando do Ensino Superior, as Resoluções do MEC que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais, também conhecidos como DCN’s, (BRASIL, 2002), que trazem novas orientações sobre como deverá ocorrer o processo de formação inicial e continuada de professores(as), assim como os objetivos, as competências e habilidades para esta formação. E a partir delas são formulados pelas instituições formadoras, os demais documentos legais para a formação de professores(as). É importante ressaltar esses aspectos para se compreender que apesar de haver públicos diferentes entre o ensino básico e o ensino superior, os documentos estão interligados, pois esse(a) professor(a) em formação no Ensino Superior será quem atuará na Educação Básica.

Portanto, os documentos legais nos possibilitam constatar aquilo que o Estado define sobre a educação. Ou seja, neles está contido qual o norte que o Estado brasileiro ou seus entes federativos ambicionam com o ensino. Neles podemos perceber qual o público se pretende atender e quais os objetivos a alcançar com o ensino. Destaca-se também qual vem sendo o interesse destes entes sobre a formação de professores(as), ou seja, constatar quais os objetivos desses entes com o processo de formação de professores(as) e a relação entre essa formação e o desenvolvimento da Educação Básica.

Em outras palavras, até a promulgação da Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), na maior parte do tempo, o Estado brasileiro esteve muito focado numa Educação Básica (utilizando os termos atuais) marcada pela formação de mão de obra técnica, quando se tratava das classes mais desfavorecidas. A ênfase era formar trabalhadores(as) para o mercado de trabalho, não havendo a preocupação de

possibilitar aos estudantes a compreensão do contexto social onde esses sujeitos estavam incluídos. E essa prática esteve ainda mais forte nas décadas de 1960 a 1980.

Atualmente a finalidade da educação adotada pela LDBEN (BRASIL, 1996), explicitada em seu artigo 2º é:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

De acordo com a lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), que deu origem as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), concebiam uma visão diferenciada de ensino, que contrastava, dentre outros, na importância dada às relações sociais. No seu artigo 1º, a lei 5.692/71 declara:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Destaca-se que a palavra autorrealização constante na lei de 1971 (BRASIL, 1971), observando o contexto da época, a mesma pode ser interpretada como vinculada principalmente a possibilidade do(a) aluno(a) ganhar a possibilidade de galgar espaço no mercado de trabalho, enquanto o pleno desenvolvimento do educando citado na LDBEN atual (BRASIL, 1996) trata do desenvolvimento do indivíduo como um todo, em todos os âmbitos possíveis, incluído aí seus vínculos sociais. Logo, já neste tocante podemos perceber que apesar de o texto possuir semelhanças, apenas uma palavra pode significar já uma grande mudança. A palavra “pleno” da lei atual possibilita compreender uma formação mais abrangente para o(a) aluno(a).

Ademais, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual (BRASIL, 1996) explicita a educação como dever não somente do Estado, mas também da família. Pressupõe-se, assim, que o legislador, nesse ponto, está destacando sua visão de formação do indivíduo, considerando que ele não se desenvolve somente através do seu relacionamento com a escola, no sentido de tão apenas ser um receptáculo do Conhecimento oferecido pela escola. Pode-se abstrair que a lei está valorando a importância da família nesse processo. E mesmo numa instituição de ensino, esse

processo recebe influências de diferentes vínculos sociais, sendo o mais envolvente e influenciador aquele existente com sua família. Essa visão de formação do indivíduo que destaca a importância da família e do Estado na educação está presente em algumas abordagens pedagógicas: Humanista, Cognitivista, Sociocultural (MIZUKAMI, 1986), dentre outros.

Então, no texto da LDBEN (BRASIL, 1996) é possível destacar qual deverá ser a orientação para a formação de professores(as) para a Educação Básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e modificações.)

A temática da formação de professores(as) sofre a propagação de novos posicionamentos para os(as) educadores(as) sobre o currículo escolar, a metodologia de ensino, os objetivos a serem almejados com o ensino, dentre outros. Destaca-se que novas abordagens pedagógicas e novas concepções sobre o desenvolvimento humano estavam presentes nesses debates e confrontos.

Tratando sobre os confrontos observado no contexto brasileiro dos anos 1990, Freitas (2002) destaca que o mesmo é marcado por embates de diferentes concepções no tocante à educação e a formação de professores. “A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o governo Fernando Henrique Cardoso.” (FREITAS, 2002, p.143). Estudiosas do campo da História pontuam que:

Nos anos 1990, as reformas educacionais implementadas no contexto neoliberal e neoconservador propuseram novas formas de controle do Estado com o objetivo de expansão da escolarização e avaliação dos padrões de qualidade. Os PCNs, as DCNEMs [Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio] e as DCNs, os exames nacionais dos cursos superiores e do ensino fundamental e médio, como o chamado Prova, o ENEM e o SAEB [Sistema de Avaliação da Educação Básica] foram implantados na perspectiva de controle político do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Tratava-se de uma estratégia de controlar o currículo mínimo ofertado a população, padronizando-o na ótica do projeto capitalista de educação, a exemplo das

E se a vivência dentro da escola, com os(as) alunos(as), com o corpo técnico, com o corpo pedagógico, com os familiares e responsáveis dos(as) alunos(as) são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do professor(a), mais ainda deve ser para aquele que está se formando para atuar como professor(a). Logo, partindo de tais premissas, é essencial que os cursos de licenciatura, de formação inicial de docentes, propiciem momentos de vivência escolar. E que esse período não seja breve demais. Ele necessita possibilitar a troca de experiências entre o estudante da licenciatura e o meio escolar. Pois como consequência de tais ações, é crível a possibilidade desse licenciando, quando for atuar na docência, já carregue com ele noções primordiais sobre o processo ensino e aprendizagem.

Essa vivência na realidade escolar durante a formação do(a) professor(a) é muito importante, destacando-se nesse processo a formação dos(as) licenciados(as) em História, levando em consideração o objetivo do ensino da História na Educação Básica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 2000, p. 28) que é possibilitar ao aluno “Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.” Como estimular que esse objetivo alcance os graduandos? É na vivência da escola que este objetivo se concretiza para esses professores(as) em formação.

E esse momento é denominado como estágio, prática docente, ou qualquer outra nomenclatura, mas independente disso, as experiências vivenciadas nesse momento se fazem essenciais. Elas serão as possibilitadoras da troca de experiências para o licenciando. E isso independe da área de formação, seja Pedagogia, História, Matemática, Química, Filosofia, dentre outros. Significando, assim, que possuir uma experiência prévia com a sala de aula com um olhar docente deverá ocorrer desde o início da formação inicial.

Ademais, se o meio ajuda na formação da criança, e as trocas culturais incluídas, e considerando que o indivíduo quando adulto não é um ser pleno, ainda passível de cometer erros, deve-se estimular para haver menos ocorrências de equívocos ou mesmo erros de qualquer espécie em seu meio laboral antes da atuação profissional. Logo, as disciplinas práticas durante a graduação tornam possível ao licenciando colocar em prática os conhecimentos por ele internalizados, seja através de leituras e

debates sobre os teóricos referentes a educação ou sobre a sua área de ensino (como nesse trabalho, em que o foco está na formação inicial de professores de História), seja através de experiências já vivenciadas anteriormente, como suas vivências como aluno ou diálogos com parentes e demais conhecidos que atuam ou atuaram como professor.

Além disso, torna possível criar laços com profissionais do ramo que possam ajudar a desenvolver metodologias mais adequadas ao público atendido. Assim sendo, esses mesmos profissionais, ainda no estágio, podem ajudar no enfrentamento e resolução de dificuldades, problemas ou erros de atitudes ou planejamento do(a) estagiário(a). E, assim, acredita-se que isso abrande a possibilidade de haver erros nas ações tomadas por ele(a) no futuro como professor(a).

Pensando um modelo de formação nesses moldes, o Conselho Nacional da Educação buscou efetivar essa formação a partir do que está contemplado no Parecer CNE/CP N° 9/2001 (BRASIL, 2001a), que considerou como uma das finalidades da formação docente: “dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2001a, p. 5). Abstrai-se disso a adoção das novas concepções de formação de professores(as) pelo Estado conforme o exposto em seus documentos legais. E no próprio documento fica explicitada a existência de três categorias de carreira na graduação (Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura), sendo esclarecido que:

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001a, p.6). (grifo nosso).

Ou seja, o documento deixa claro a presença da crítica contundente feita pelos(as) educadores(as) no tocante ao modelo 3+1 das licenciaturas. Relembrando, trata-se daquele modelo em que o curso era formado por 3 anos de disciplinas teóricas e, caso se quisesse ser licenciado, far-se-ia mais 1 ano de disciplinas didáticas. Ou seja, a necessidade de aprimorar as licenciaturas no sentido de possibilitar, aos graduandos, relacionar a teoria e a prática referente ao ensino durante o curso, possibilitando a construção de conhecimento pelo graduando.

Entretanto, percebe-se, de certo modo, que esse processo de formação de professores(as) criticado nesse documento (BRASIL, 2001a) e hoje considerado

equivocado pelos teóricos sobre formação docente tem persistido no processo de ensino e aprendizagem do sistema de ensino brasileiro ou na formação de professores(as), apesar de haver documentos legais alterando as concepções sobre o ensino no país. Isso pode ser explicado a partir da seguinte constatação: tais concepções teóricas sobre formação de professores(as), assim como outras referentes ao processo de ensino e aprendizagem do sistema educacional brasileiro em geral, algumas mais e outras menos, por terem sido aplicadas, ou mesmo impostas, à sociedade por muito tempo, já foram internalizadas por parte da sociedade brasileira. Por mais que eles não tenham contado com os teóricos em si, muitos posicionamentos teóricos são propagados a sociedade, de uma ou outra forma, podendo se tornar senso comum.

Então, mesmo os documentos legais alterando o campo gravitacional sobre novas diretrizes versando sobre a formação de professores(as), com concepções de ensino, assim como de aprendizagem ligadas à concepções mais progressistas, não se pode negar ainda a permanência de traços positivistas e pragmáticos enraizados na sociedade e que continuam influenciando no processo de aprendizagem e de formação docente, pois afetam diretamente as práticas de ensino, sejam elas realizadas pelo(a) professor(a) ou na relação do(a) aluno(a) com a família, ou a comunidade em geral. Isso serve para explicar, por exemplo, como o Estado em seus documentos oficiais propaga um sistema de educação básica de viés construtivista, porém, na prática, a maioria das escolas, assim como o corpo pedagógico e docente, atua conforme abordagens consideradas tradicionais. E ao mesmo tempo, os mesmos corpos pedagógico e docente criticam o construtivismo pelas mazelas do sistema educacional vigente, sem perceber que na verdade está criticando justamente o modelo tradicional, pois é o majoritariamente utilizado ainda.

Por isso, retomando a análise do Parecer CNE/CP N° 9/2001 (BRASIL, 2001a, p. 4), explicita-se ser inerente à atividade docente “utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio”, tendo como uma das finalidades da formação docente “atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica” (BRASIL, 2001a, p. 5). Face aos posicionamentos acima, destaca-se que o papel da formação docente, dentre outros, é justamente possibilitar ao graduando inovar a prática docente vigente. E isso pode se tornar factível dependendo de como seja realizado o entrelaçamento entre teoria e prática pelos cursos de licenciatura.

Caso contrário, continuar-se-á com as práticas docentes existentes, sem alteração, ou com alterações mínimas, que é público e notório não alcançar os objetivos propostos pelos documentos legais nem pelas propostas teóricas expostas. Assim como também pode distanciar-se da realidade do alunado, e, por fim, não atendem aos objetivos da educação formal.

Sobre essas questões podemos nos utilizar dos apontamentos de Helenice Ciampi em seu ensaio intitulado “Ensinar História no século XXI: dilemas e propostas”, disponível na obra organizada por Maria Aparecida Leopoldino Toledo (2011) (organizadora que buscou, nesta obra, aproximar as pesquisas com enfoque na relação entre a produção acadêmica e as práticas do ensino de história no nível fundamental e médio) para constatar a importância da prática nesse processo de aproximação à realidade dos(as) alunos(as). Para Ciampi (2011), as recentes contribuições historiográficas levaram ao debate no qual o saber histórico é percebido como flexível e em processo de constante mudança, e o acesso cada vez maior dos(as) alunos(as) às diversas mídias torna necessário o desenvolvimento de críticas e exercícios de leituras dos discursos. Por fim, ela propõe um trabalho em que seja feito uso de análises de fontes imagéticas, literárias e musicais a partir de um tema problematizador: os significados da abolição e das imagens etno-raciais.

Em suas reflexões, Ciampi (2011) destaca a importância de uma prática pedagógica em que o estágio pode servir para explorar o uso dessas novas tecnologias na sala de aula. Além disso, a prática possibilita o desenvolvimento de discussões necessárias para um melhor andamento do processo ensino e aprendizagem, aproximando os estudantes formandos dos assuntos discutidos, tornando plausível também que seja levado ao curso de licenciatura para que o(a) professor(a) formador(a) trate das possíveis soluções-problemas trazidos do contexto escolar.

Tais soluções-problemas permitem ainda ao graduando expor seu repertório de conhecimentos prévios. Contrapondo assim as constatações sobre as Licenciaturas presentes no Parecer CNE/CP N° 9/2001 (BRASIL, 2001a), onde reconhece que as licenciaturas, historicamente falando, não costumavam levar em consideração os conhecimentos previamente adquiridos pelos(as) professores(as) em formação para o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas.

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e

desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação. (BRASIL, 2001a, p.19).

Ou seja, na época em que foi elaborado o Parecer ainda não era costume incluir no planejamento pedagógico dos cursos de graduação as experiências do licenciando com o cotidiano escolar. Por muitas vezes se desconsiderava que esse graduando foi aluno da educação básica, e a partir dessa constatação pode ter considerações a serem elaboradas sobre o processo ensino-aprendizagem. Assim como muitas vezes se desconsiderava que também há graduandos possuidor de uma bagagem docente. Ou seja, alguns alunos da licenciatura já atuavam ou atuaram na docência. Em ambos os casos, eles podem ter, e provavelmente tem, conhecimentos já estabelecidos e internalizados sobre ensino e aprendizagem que devem ser apreciados pela instituição ao formar professores(as).

Isso nos traz a discussão como o(a) futuro(a) professor(a) da educação básica está sendo instigado(a) a considerar os conhecimentos prévios de seus alunos da educação básica se nem no curso de formação de professores(as) seus conhecimentos prévios são de alguma forma reconhecidos? Diante disso, a Resolução CNE/CP N<sup>o</sup> 1/2002 (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, expõe em seu artigo 6<sup>o</sup>:

Art. 6<sup>o</sup> Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

§ 3<sup>o</sup> A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, com

[templando:

[...]

VI – conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002a).

Nos trechos em destaque da resolução fica explicitada a devida importância dada aos conhecimentos prévios dos licenciandos. Nesses trechos, o documento chama

a atenção dos cursos das licenciaturas para atentarem para esses aspectos quando na construção do projeto pedagógico dos cursos. Aliás, se a dimensão prática visa dar o devido espaço aos conhecimentos produzidos mediante experiências vivenciadas, não há justificativa para desconsiderar as experiências anteriores. E no artigo 13º desse mesmo documento encontramos o seguinte:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002a). (grifo nosso).

Neste trecho podemos constatar que na formação do(a) professor(a) devem ser valorizados os conhecimentos adquiridos pelos licenciandos em suas experiências com o mundo escolar. No primeiro trecho grifado é possível perceber o interesse de estimular o(a) futuro(a) professor(a) a se utilizar de seus conhecimentos, sejam eles prévios ou produzidos já no meio acadêmico, para a resolução de problemas. No segundo trecho grifado se ressalta a possibilidade do uso de produções de alunos(as) como meio de enriquecimento da prática profissional do(a) professor(a).

Assim sendo, vê-se que mesmo se tratando de uma experiência passada, no período que o(a) professor(a) em formação era aluno(a), os conhecimentos produzidos são importantes, tal qual as produções dos(as) alunos(as) onde ele(a) venha a realizar a prática profissional também é importante.

Na análise sobre a produção de conhecimento pelo ser humano, seja quando criança, adolescente, adulto ou idoso, crê-se possível depreender o quão eficaz e eficiente pode ser a dimensão prática para a formação de professores(as). Visando possibilitar uma formação mais completa para esses profissionais, buscando fazer com que saiam da graduação com um arcabouço mais completo sobre o mundo profissional a vivenciar. Neste sentido, a Resolução CNE/CP N° 1/2002 (BRASIL, 2002a) determina:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a).

Este artigo é claro em enfatizar a necessidade da prática estar presente ao longo do curso de licenciatura. A dimensão prática visa articular as discussões das disciplinas teóricas com a realidade. Logo, é primordial ocorrerem concomitantemente, desde o início do curso.

Ademais, ressalta-se a relação entre as disciplinas prática e as disciplinas do curso em totalidade; assim, a disciplina Prática Curricular deixa de ter um caráter tão somente didático e separado das discussões teóricas relacionadas aos conteúdos do curso em si. Tornando mais claro, no curso de História, que as disciplinas práticas devem estar vinculadas as discussões relacionadas à ciência História e não somente às questões pedagógicas. Logo, nas disciplinas prática não se deve analisar somente os aspectos afetos à didática, mas o entrelaçamento entre as discussões da didática e os posicionamentos da História enquanto ciência, possibilitando assim, também, uma tentativa de maior aproximação entre as discussões acadêmicas e as diversas realidades encontradas nos variados meios educativos.

Assim sendo, torna-se claro que o estágio deve possibilitar a articulação dos conhecimentos teóricos, da História e da Pedagogia (Educação) com a vivência cotidiana em sala de aula. Tornando, por conseguinte, claro que a formação de professores(as) é algo que deve ir além de uma simples discussão didática. A profissão docente possui suas particularidades, como qualquer outra atividade profissional. Essas particularidades necessitam ser compreendidas conforme a ação profissional a ser desenvolvida.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos

conhecimentos teóricos obtidos nas universidades e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2012, p.61).

Consequentemente, nada mais significativo para o indivíduo que está em processo de formação profissional do que ele adentrar e melhor compreender na prática os meandros da atividade laboral a exercer em um futuro próximo. E se a pessoa está em um curso de licenciatura em História, é injustificável ela não poder realizar a prática profissional se utilizando de discussões do meio pedagógico/didático e da História.

Deve-se ter em mente de forma convicta estar se tratando de um(a) futuro(a) professor(a) de História, e não de um(a) Historiador(a). A formação do(a) professor(a) de História deve possuir uma matriz, possibilitando a esse(a) futuro(a) profissional se tornar professor(a) pesquisador(a).

E na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais [...]. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de história as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois, o objeto de ensino de história é construído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vivas pelos homens nas diversas épocas. (FONSECA, 2011, p. 70-71)

Neste sentido, é de suma importância levar em consideração o olhar de Feldmann (2009, p. 71) sobre formação de professores:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Para se vencer o desafio exposto por esta autora, encontramos a importância que a prática de ensino pode ter na formação inicial desses professores através das palavras de Fonseca (2007):

A Prática de Ensino, como componente curricular, a nosso ver, não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se pode reduzir tudo à prática, nem tampouco desvalorizar a teoria. Trata-se de um espaço e um tempo que propiciam as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso e não apenas no último ano do curso. [...]. Acreditamos que

uma proposta articulada no decorrer do processo de formação inicial que tenha, como eixo vertebrador, a reflexão na e sobre a prática conduz às transformações necessárias, à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética. Desse modo, a dimensão técnica, instrumental, da formação se processará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor pesquisador, detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa. (FONSECA, 2007, p. 152)

Dessa forma, percebe-se a importância de se compreender como tem sido realizada a prática de ensino, ou no caso deste trabalho, como tem se efetivado o estágio, para assim poder analisar quais medidas podem ser adotadas para melhorar a formação inicial dos(as) professores(as) de História. Além disso, através da análise sobre como ocorre o estágio na percepção desses(as) professores(as), pode-se possibilitar a percepção das lacunas que precisam ser preenchidas para a formação desse(a) professor(a) como professor(a)-pesquisador(a), aproximando do que é defendido por Fonseca (2007) no trecho citado.

### **1.3 O Projeto Político-Pedagógico do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus São Luís): as expectativas sobre o Estágio Supervisionado nesse documento**

Os cursos de formação de professores(as) para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (na terminologia atual) sempre possuíram Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, contudo numa maior parte do tempo esteve atrelado a ideia de ser a parte prática desses cursos. Entretanto, a legislação oficial no Brasil traz, na sua escrita, outras concepções sobre o ensino e a formação docente.

Sendo assim, as instituições de ensino, assim como os cursos de formação de professores(as) devem estar em conformidade com a letra da lei. Ou seja, o Curso de História da UEMA tem sua organização e funcionamento conforme as exigências da LDBEN (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a), e demais normas do campo educacional. Logo, dentre as diversas obrigações, o curso teve que elaborar o seu Projeto Político Pedagógico a partir das orientações legais do MEC e do CNE e de prescrições internas da própria instituição. E sobre esse processo de elaboração, Oliveira (2017, p. 400) afirma que:

O Projeto Pedagógico de um curso de licenciatura em história no Brasil é constituído a partir de prescrições internas à instituição que oferta o curso e também com base nas normas para a criação de cursos superiores disseminadas por pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação que, por sua vez, dá conta de legislação prescritora de conteúdo substantivo em diferentes políticas públicas, como a defesa do meio ambiente, a educação pelos direitos humanos e a inclusão da experiência dos povos indígenas e população afro-brasileira. Hoje, o principal documento que estabelece os elementos básicos de um Projeto Pedagógico são as “Diretrizes Curriculares para o Curso de História”, que assim orientam: “O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura; d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura; e) os conteúdos curriculares básicos e os conteúdos complementares; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação.” (Art. 1º da Resolução CNE/CES, nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de História).

Todavia, no processo de elaboração do conjunto da legislação para o campo educacional, não podemos desconsiderar o exposto por Veiga (2006, p. 67): “No mundo globalizado, os interesses políticos subordinam-se aos interesses mercadológicos. O resultado é o enfraquecimento da cidadania e da participação, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social.”

Conforme a autora, os interesses políticos, e por conseguinte as ações tomadas pelo Estado e seus agentes políticos, incluído a elaboração dos documentos oficiais, no atual cenário político-econômico são diretamente influenciados pelos interesses mercadológicos. A partir dessa perspectiva, a noção de cidadania e a participação da sociedade são inferiorizadas. E o mesmo processo, seja na teoria (no âmbito dos documentos legais) ou na prática (na organização do sistema), quando não é realizado nos dois meios, aplica-se no sistema de ensino brasileiro. Por isso, acredita-se que houve necessidade de cautela no processo de elaboração do Projeto Político do curso, buscando lidar cuidadosamente com aspectos desta natureza.

Em outra obra, a mesma autora, Veiga (2003), aborda duas perspectivas que o processo de elaboração de um projeto político-pedagógico pode possuir no tocante a inovação, sendo elas: a regulatória e a emancipatória. Sobre o projeto político-pedagógico sob uma perspectiva de inovação regulatória ou técnica ela esclarece que

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de

um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. (VEIGA, 2003, p. 269)

A autora possibilita compreender que nessa perspectiva, a elaboração do projeto político-pedagógico é realizada como uma ação técnica, visando apenas atender as exigências legais. Consequentemente, desconsidera o desenvolvimento de articulações entre o ser, o saber e o agir. Logo, podemos admitir que o projeto político-pedagógico quando elaborado sob essas premissas se torna um produto vazio dos interesses da sociedade, focando somente em alcançar seu caráter regulatório, ou seja, alcançar os dados e informações básicas solicitadas nos documentos legais. E ao não buscar alcançar os interesses da sociedade, e, principalmente, da comunidade onde a instituição de ensino está inserida, pode-se considerar uma ação fragmentada, limitada e autoritária. Contrapondo essa perspectiva, Veiga (2003) aborda na mesma obra em que sentido o projeto político-pedagógico pode ser considerado uma inovação emancipatória:

Considerando a inovação uma produção humana, parto da idéia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade. (VEIGA, 2003, p. 274)

Percebe-se aqui a construção do projeto político-pedagógico como um processo de inovação emancipatória quando é realizado com o interesse em apoiar o fortalecimento do desenvolvimento humano do grupo social a ser atendido pela instituição de ensino. Nesse sentido, os membros atuantes no processo de elaboração do projeto devem estar cientes que a comunidade atendida deve possuir saberes locais, por mais que seja distinto de seus saberes ou da forma como aborda esses saberes. O conhecimento deve ser abarcado de forma mais completa possível, ultrapassando os limites da fragmentação das ciências.

Questões como estas sobre a elaboração do projeto político-pedagógico afetam o meio escolar, assim como tem afetado já há algum tempo o meio acadêmico. Essa situação da formação de professores(as) foi constatada pelo Conselho Nacional de

Educação na elaboração das Resoluções que abordam como deve ser o processo de formação de professores(as) nas licenciaturas plenas dos cursos de graduação. No Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a, p.19), expõe-se que “o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas”. E por isso se cobra que o “conhecimento advindo da experiência” (BRASIL, 2002a) esteja presente na elaboração do projeto político do curso.

Entretanto, conforme o raciocínio exposto por Veiga (2003; 2006) faz-se importante destacar qual o posicionamento do Curso de História da UEMA constante em seu Projeto Político-Pedagógico de 2013. Nele, podemos perceber a preocupação da equipe de elaboração em considerar os documentos legais citados anteriormente, como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, assim como as resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEMA, também formuladas com o objetivo de alcançar os documentos legais ou aperfeiçoar características já vigentes na instituição. No tocante ao currículo, explicita que

[...] a organização curricular aqui proposta apresenta disciplinas que tiveram poucas diferenças no seu ementário, existindo disciplinas que embora tenham sido renomeadas mantiveram o mesmo conteúdo, além de disciplinas criadas, aglutinadas e desmembradas. As disciplinas suprimidas serão aproveitadas no Núcleo Livre (NL). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 46).

Assim, as alterações propostas para o currículo estão no tocante a nomeação das disciplinas. Isso pode ser explicado ao considerar que as disciplinas do Núcleo Específico (NE) suprimidas foram transferidas para o Núcleo Livre (NL). Excluindo-se as renomeações, conforme lemos o documento podemos conferir mudanças realizadas somente no Núcleo Específico (NE), sendo bem poucas. Foram elas, conforme o PPP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013):

- Supressão das disciplinas Historiografia Maranhense (60 h) e Cultura Maranhense (60 h), conforme explicado;
- Desmembramento da disciplina História da África e dos Africanos (60 h) em História dos Povos Africanos (60 h) e História da África Contemporânea (60 h);
- Criação da disciplina Arqueologia (60 h); e,

- Aglutinação das disciplinas Sociedade Burguesa no Século XIX (60 h) e O Mundo Contemporâneo (60 h), integrando-as na disciplina História do Mundo Contemporâneo (90 h)

Vale ressaltar ainda que as disciplinas consideradas necessárias para a construção das competências gerais do profissional estão integradas no Núcleo Comum (NC). Metade dessas disciplinas do Núcleo Comum das licenciaturas são disciplinas de cunho didático ou de outra forma relacionada diretamente a educação. Entretanto, é dentro do Núcleo Específico (NE) que encontramos as disciplinas Práticas e o Estágio Supervisionado.

O agrupamento das disciplinas em Núcleo Comum (NC), Núcleo Específico (NE) e Núcleo Livre (NL), se deu para acompanhar as normas gerais do ensino de graduação da UEMA vigentes. A Resolução Nº 1045/2012 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2012), vigente durante a elaboração do Projeto Político de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), define que a estrutura do currículo dos cursos de graduação da instituição deve seguir esse modelo. Assim, as disciplinas do Núcleo Comum (NC) são consideradas integradoras e necessárias para a construção das competências gerais do profissional; as disciplinas do Núcleo Específico (NE) são consideradas conteúdos profissionais de conhecimento específico da profissão a ser exercida e, por isso, necessárias para a efetiva preparação do exercício profissional; as disciplinas do Núcleo Livre (NL) estão disciplinas que visam a ampliação dos conhecimentos correlatos. Sendo poucas as alterações das disciplinas curriculares, no processo da transição entre os currículos, conforme está exposto no Projeto Político do curso de História da UEMA:

Para possibilitar a transição entre os currículos e assegurar o aproveitamento por parte dos alunos ingressantes até 2013, a nova estrutura do curso de graduação em História Licenciatura, em conformidade com as regras acadêmicas vigentes, fará a equivalência conforme os seguintes critérios: aos alunos veteranos, cursando até o sexto período, será garantida a matrícula nas disciplinas do novo currículo, a fim de possibilitar o cumprimento da carga horária mínima exigida para a conclusão da graduação em História Licenciatura; aos alunos do sétimo e oitavo períodos, a exigência é de que cumpram a carga horária mínima exigida pelo currículo anterior, sendo flexibilizada aos mesmos a oferta de disciplinas do novo currículo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 47).

Esse fragmento tratando da transição deixa claro como houve poucas mudanças na estrutura curricular do curso, pois até o(a) aluno(a) que já estava no sexto período poderia cumprir a nova carga horária. E ainda o PPP do Curso de História de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) é claro sobre a importância e o objetivo das disciplinas Prática, dos Estágios e das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Podemos constatar que o recorte temporal dos relatórios a serem analisados na pesquisa está conforme a proposta presente no PPP de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013). E nele, encontra-se as expectativas sobre a Dimensão Prática e do Estágio Supervisionado no curso de História da UEMA.

No PPP de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), podemos ver a proposição de um currículo em que as disciplinas Prática estão organizadas de modo a permitir uma maior compreensão pelos estudantes da graduação sobre sua importância para fortalecimento do vínculo entre teoria e prática. Então, depreende-se que em 2013 ocorreu um processo de amadurecimento sobre a importância e o funcionamento da Dimensão Prática (disciplinas Prática, estágios supervisionados e AACC), assim como atende melhor o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, sobre essa temática, com enfoque no artigo 3º, abaixo, e o artigo 6º, já citado:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...]

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002a)

Para melhor compreensão do PPP do curso de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), examinando o item intitulado “Concepção Teórica e Didático-Metodológica do Curso de Graduação em História”, percebe-se os fundamentos para a atuação do curso. Fundamentos estes no âmbito da teoria, mas também no tocante as questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, didático-metodológicas. Este item expõe que:

[...] consideramos importante não estabelecer uma dicotomia na formação do profissional, a exemplo do que tradicionalmente ocorre com a divisão entre aqueles que vão atuar no ensino e aqueles que vão atuar na pesquisa. Partimos do pressuposto da indissociabilidade desses conhecimentos, competências e habilidades na formação de um profissional apto a produção, difusão e transmissão dialógica do conhecimento.

Sendo assim, a construção da formação de um profissional nessa perspectiva, pressupõe dotá-lo de autonomia, criticidade, com capacidade de refletir sobre a realidade em que vive e interagir com a diversidade sociocultural. Essa formação requer a oferta de condições estruturais, tanto nos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos, que possam atender as demandas de uma formação holística. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 20).

Neste trecho podemos observar a defesa da comunidade do curso de História da necessidade de impedir a desassociação entre formação de professor(a) e sua capacidade de realizar pesquisas. Depreende-se uma formação que possibilita ao(a) futuro(a) professor(a) enfrentar e resolver as situações que apresentam características únicas, impondo respostas únicas, que só o(a) profissional autorreflexivo(a) pode dar (NÓVOA, 1992a). Para alcançar essa competência, o indivíduo deve ser autônomo, crítico e capaz de refletir sobre a realidade em que vive, além de interagir com a diversidade sociocultural, conforme exposto no Projeto do curso. E no tópico “Fundamentos Didático-Metodológicos”, do mesmo item, este documento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) explicita a relevância da prática pedagógica.

[...] construção de uma prática pedagógica voltada para o trabalho inter e transdisciplinar, pautada em um planejamento compartilhado entre discentes e docentes. Adotar a construção de propostas pedagógicas e avaliações que valorizem não apenas o conteúdo, mas, também, as habilidades que o aluno já desenvolveu na sua formação e aperfeiçoá-las em sala de aula. Assim, o processo de construção do ensino exige a ampliação

Nesse discurso, encontra-se a ênfase em certo companheirismo entre docentes e discentes no processo de formação. Captamos mensagem semelhante ao exposto por Tardif (2012), quando em sua obra defende:

Noutros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, vem ocorrendo agora cada vez mais desde a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério (Raymond & Lenoir, 1998). Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. (TARDIF, 2012, p. 57-58).

E para isso, como reconhecido pelo Projeto do Curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), faz-se imprescindível considerar também as habilidades desenvolvidas anteriormente pelo discente.

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2012, p. 64).

Com essas palavras, Tardif (2012) nos esclarece sobre a importância dos saberes adquiridos antes mesmo de se ir a um curso de formação de professores(as), como é o caso daqueles que provêm da família do professor e aqueles oriundos de sua cultura pessoal. Diante disso, volta-se a destacar a importância das experiências adquiridas anteriormente e que somam-se aos adquiridos ao longo da formação docente nos cursos de licenciatura, conforme o previsto em documentos legais e defendido por estudiosos sobre a formação de professores(as). E abordando o processo de formação encontramos o posicionamento de Nóvoa (1992b):

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 participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992b, p. 25).

Para Nóvoa (1992b), deve-se valorar o saber da experiência, que podemos traduzir como o conhecimento adquirido pelo(a) professor(a) através das experiências vivenciadas em sua atuação docente. Em outra obra o autor ainda defende que a formação do(a) professor(a) deveria ser realizado entre seus pares, em vez de especialistas que muitas vezes debatem os assuntos relacionados a educação, contudo sem vivenciá-las ao afirmar “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão.” (NÓVOA, 2012, p. 13).

Retornando ao Projeto do Curso de História, podemos perceber esse processo de formação de certo modo valorado através das disciplinas Práticas e dos Estágios Supervisionados. Nas disciplinas Práticas essa valorização pode ser considerada quando o documento estabelece dentre seus objetivos “Possibilitar um diálogo da Academia com os professores de História das escolas públicas e particulares de ensino básico [e] Vivenciar a prática investigativa reflexiva, socializando as produções obtidas com a comunidade acadêmica e escolar” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 49). Nos Estágios Supervisionados, quando destaca a vivência no ambiente educativo, estabelecendo ainda a intervenção de pesquisa iniciada na prática curricular como uma de suas atividades:

Vivência no ambiente educativo em que serão realizadas atividades didático-pedagógicas concernentes ao campo de estágio, dentre elas: regência de classe; atividades específicas do contexto educativo e a intervenção da pesquisa iniciada na prática curricular; [...]. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 52).

Outro aspecto bastante enfatizado nos estágios, diz respeito a avaliação.

[...] deve se processar de três formas: ficha preenchida pela instituição, ou seja, o campo de estágio, explicitando o desempenho do estagiário; relatório elaborado pelo estagiário e entregue à Coordenação de Estágio para ser encaminhado à Divisão de Estágio da Pró-Reitoria de Graduação

(PROG); avaliação do supervisor de estágio, correspondendo a regência de sala de aula. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 52).

Os dois fragmentos acima encontram semelhanças com a proposição anteriormente citada por Nóvoa (1992b). Estando também explicitados no “Manual da Dimensão Prática nos Cursos de Licenciatura”, elaborado por Rios (2011). Nesse manual está explícito que: “No campo de Estágio, a avaliação da aula do estagiário será feita pelo professor regente da classe (ANEXO F) e a avaliação do seu desempenho geral pela direção da escola e Supervisor Técnico (ANEXO G).” (RIOS, 2011, p. 17). Ou seja, o(a) estagiário(a) conviverá com o(a) professor(a) regente da classe e o corpo pedagógico da escola, e desse modo poderá realizar o desenvolvimento de sua formação como docente usufruindo desse saber da experiência, nos termos utilizados por Nóvoa (1992b). Ou seja, poderá compartilhar dos conhecimentos dos professores (TARDIF, 2012), assim como do corpo pedagógico, incluído(a) o(a) diretor(a), que junto com o(a) professor(a) regente da classe o avaliarão. Saberes esses desenvolvidos através das diversas experiências da prática docente deles e imprescindíveis para a formação de professores(as).

Essa posição sobre o estágio está também consoante com o posicionamento de Piconez (1991, p. 29) quando afirma que a “relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática”. Ou seja, todo o processo circunda a prática, trazendo a máxima ação-reflexão-ação, em que o(a) professor(a) deve estar constantemente refletindo as ações tomadas na sua prática docente e nos seus vínculos com a escola como um todo. Essa autora explicita ainda que “Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.” (PICONEZ, 1991, p. 27).

Convergindo, assim, para o raciocínio da necessidade de o(a) professor(a) ser um(a) agente reflexivo(a) e crítico(a), semelhante ao postulado por Nóvoa (1992a, 1992b, 2012), Tardif (2012), Pimenta & Lima (2011), dentre outros estudiosos da atuação docente e do processo de formação docente. Por isso,

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permeiar todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 54).

Destarte, pode-se ressaltar que o PPP do Curso de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) foi construído procurando alcançar uma inovação emancipatória conforme explanado por Veiga (2003). Isso pode ser argumentado ao se considerar os fundamentos teóricos que permeiam o texto do documento, apesar de neste trabalho não estarem citados literalmente, e também através das mudanças realizadas no ementário e na composição de disciplinas específicas.

Na fundamentação didático-metodológica do documento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) fica perceptível essa característica ao se determinar que:

Os fundamentos didáticos/metodológicos precisam favorecer aos alunos na elaboração dos conteúdos, por meio de técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. [...]

[...] construção de uma prática pedagógica voltada para o trabalho inter e transdisciplinar. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 24)

No Projeto Político-Pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) fica também explicitada a nova estrutura do Estágio Supervisionado para atingir as novas perspectivas legais e teóricas sobre a formação docente.

O estágio curricular supervisionado deve proporcionar um conhecimento da realidade profissional do ensino e da pesquisa. Tais conhecimentos devem agregar estudo, análise, problematização, reflexão, solução de problemas, elaboração e execução de projetos de ensino e de pesquisa.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina obrigatória para a graduação. Sua principal função é propiciar a complementação do processo ensino-aprendizagem que o aluno teoriza na Academia. É uma atividade importante da formação do profissional e que permite experimentar as

vivências reais no ambiente escolar e nos acervos de preservação da memória (arquivos, bibliotecas, museus, etc.). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 51).

Em outras palavras, concebe a possibilidade do curso de licenciatura em História viabilizar aos graduandos uma noção mais completa sobre o fazer pedagógico, dando ênfase também aos conhecimentos teóricos sobre o ensino de História, procurando agregar os conhecimentos das experiências vivenciadas pelos(as) próprios(as) graduandos(as), propiciando uma formação holística.

## **2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**

Este segundo capítulo está reservado para análise dos instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa: o Relatório de Estágio, o questionário e a entrevista.

Este capítulo é composto de três tópicos: no primeiro se procura desenvolver reflexões sobre o papel da UEMA na formação e qualificação de professores(as) em seu desenvolvimento histórico, abordando o histórico da Universidade e do Curso de História, enfatizando os vínculos existentes entre eles e a formação e qualificação desses profissionais. Destaca-se também suas características e, assim, uma melhor compreensão sobre seu funcionamento atual e, principalmente, sua concepção de ensino.

No segundo tópico se realiza análise sobre o uso de cada um dos três instrumentos de pesquisa utilizados. Assim, o tópico possui três subtópicos, cada um reservado para um dos três instrumentos de coleta: Relatório de Estágio, questionário e entrevista. E com base em um arcabouço teórico-metodológico, desenvolveu-se a análise triangular desses instrumentos no terceiro tópico.

Foram analisados os relatórios de 19 estudantes que estagiaram no Ensino Médio entre 2011 a 2015. O questionário foi um instrumento de coleta de dados que possibilitou obter junto aos sujeitos da pesquisa informações básicas sobre quais suas percepções na efetivação do processo de sua preparação pedagógica para ser professor(a) de História. Já a entrevista é outro instrumento que foi utilizado para um maior aprofundamento nas respostas obtidas nos questionários.

Assim, para o desenvolvimento da discussão teórica presente neste capítulo, dialogamos com diferentes estudiosos do campo de formação: Piconez (1991); Nóvoa (1992a; 1992b; 2012); Bittencourt (2004); Gontijo (2009); Rios (2011); Pimenta & Lima (2011); Fonseca (2011); e, Tardif (2012).

### **2.1 A formação de professores pela Universidade Estadual do Maranhão e o papel do curso de História nesse processo**

Ao se abordar a formação inicial de professores(as) de História realizada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), considera-se importante fazer uma

abordagem histórica dessa instituição, para melhor compreensão sobre seu funcionamento atual e, principalmente, suas concepções de ensino, com enfoque nas concepções de formação de professores(as). Nesse sentido, no sítio eletrônico oficial da instituição há uma página ([www.uema.br/historico](http://www.uema.br/historico)) onde é possível encontrar o seu histórico. Contudo, percebe-se que ele termina nos acontecimentos ocorridos no ano de 2003. Então, para complementar essas informações para que o histórico se aproxime do recorte temporal do objeto (2011-2015), o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) também é utilizado como fonte.

A partir desses documentos, encontra-se que a UEMA se origina a partir da Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM<sup>1</sup>, que em 1981 foi transformada na Universidade Estadual do Maranhão<sup>2</sup>, sendo composta de 3 *campi* e 7 unidades de ensino. A partir de 1989, a UEMA, conforme a Constituição Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2019) aprovada naquele ano, passa a seguir o preceituado em seu Art. 272.

Art. 272. A Universidade Estadual do Maranhão goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. A lei de diretrizes orçamentárias consignará percentual nunca inferior a vinte por cento dos recursos constitucionais previstos no art. 220 desta Constituição, em apoio às atividades do ensino superior público estadual.

Nos anos seguintes, a UEMA sofreu algumas reorganizações<sup>3</sup>. E, em 2008, teve seu Recredenciamento com duração de 5 (cinco) anos aprovado por meio da Resolução nº 126/2008 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão. Recredenciamento aprovado em conformidade com a Resolução nº 298/06, de 28 de dezembro de 2006, desse mesmo órgão.

---

<sup>1</sup> Criada em 1972, esta Federação tinha como objetivo integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão.

<sup>2</sup> Criada através da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, a UEMA teve seu funcionamento autorizado apenas em 25 de março de 1987, pelo Decreto Federal nº 94.143. A autorização reconhecia a UEMA como uma Autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade *multicampi*.

<sup>3</sup> Foi reorganizada pelas leis: Lei nº 5.921/94; Lei nº 5.931/94; Lei nº 6.663/96; Lei nº 7.076/98. Decreto nº 13.819/94 (estabelece nova Estrutura Organizacional para a UEMA); Decreto nº 15.581/97 (aprova seu Estatuto).

Percebe-se que o último acontecimento histórico relativo a instituição presente nesses documentos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013; 2018) data de 2008, abordando o credenciamento da UEMA. E ao se contatar os documentos citados com o histórico dessa Universidade, considerou-se interessante analisar as intencionalidades do curso e da instituição, referentes a formação de professores em seu desenvolvimento histórico. Nesse sentido, encontra-se nas palavras de Romero e Lopes (2002, p. 4) que “na pesquisa documental realizada para este estudo apresentaram-se dificuldades para localizar material de consulta sobre esta IES na década dos 80.” Mas quando se trata da década de 1990,

Na perspectiva de capacitar seu corpo docente para atuar de maneira mais eficiente e eficaz a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, criou o Curso de Metodologia do Ensino de Terceiro Grau – CEMEG, através da Resolução N.º 004/93.

Quando da sua concepção, a UEMA dispunha em seu quadro docente de 502 profissionais e, deste total, mais de 300 professores portavam apenas o título de graduado. No mais, universidade ocupava o 94º lugar dentre as 99 universidades brasileiras e o 17º entre as 19 universidades estaduais. A baixa titulação dos professores e a obrigatoriedade de uma titulação mínima de especialista para exercer o magistério superior, a inexistência de cursos de mestrado e doutorado, os pouquíssimos projetos de pesquisa e extensão em desenvolvimento, o alto índice de evasão e repetência dos alunos como conseqüência da baixa qualidade do ensino, a reclamação da sociedade maranhense no que tange à competência técnica e política dos formados mostraram a necessidade de criar o curso de especialização para os professores da instituição.

A UEMA começou o 1º o curso do CEMEG com uma turma de 30 alunos, todos professores da instituição e, com professores especialistas e mestres oriundos em sua maioria do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão tendo em vista que pela Resolução 12/83 que substituiu a 14/77, 1/3 do corpo docente poderia ser especialista. (ROMERO; LOPES, 2002, p. 4)

Diante do quadro traçado pelas autoras, pode-se inferir que, nesse período, a instituição não exigia o título de mestre e doutor para o ingresso no ensino, visto que o corpo docente era formado majoritariamente por professores graduados, e, as vezes, com especialização. E a ausência dessa titulação, pode ser interpretada como uma das características que possibilitaram a baixa qualidade de ensino citada pelas autoras. Compreende-se isso ao se considerar que, conforme exposto, o Curso de Metodologia do Ensino de Terceiro Grau (CEMEG) foi criado justamente com o objetivo de sanar as características da baixa qualidade de ensino, possuindo como objetivo a capacitação do corpo docente, tornando sua atuação mais eficiente e eficaz.

Todavia, os primeiros anos do CEMEG não alcançaram os objetivos como almejados. E ainda abordando as dificuldades enfrentadas por esse curso, tão importante para a qualificação didático-metodológica do corpo docente da UEMA:

[...] a visão pouco clara dos dirigentes e de alguns alunos-professores da UEMA no que tange à concepção do curso de especialização em Metodologia do Ensino quando vêm a formação continuada apenas como uma forma de ascender hierárquica e economicamente na estrutura social, sem considerar “o homem como ser inacabado, como ser de carência, cujas necessidades nunca estão definitivamente satisfeitas e cujas possibilidades de ir além nunca são esgotadas” (GRANATTO apud OLIVEIRA, 1995, p.23), pois o que se compreende é o que o processo educacional visa o homem historicamente situado e este enquanto ser inacabado tem na educação sistematizada condição de seu desenvolvimento. Assim, a perspectiva atual para os cursos de Pós-graduação é a de esta etapa seja vista com sequencialidade, numa visão de educação permanente. (ROMERO; LOPES, 2002, p. 7) (grifo nosso).

Logo, mesmo esse curso de especialização tendo sido criado com o objetivo de aproximar o corpo docente da UEMA dos estudos referentes ao processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior, a prioridade dada pelos dirigentes, assim como alunos e professores divergiam desse objetivo. Kênia Gomes Lopes, coautora e naquele momento coordenadora do CEMEG, foi, conforme expõem no artigo, responsável pela reorganização do curso para satisfazer os interesses básicos da instituição de aperfeiçoar os conhecimentos do corpo docente.

Assim sendo, depreende-se que somente na década posterior (2000) houve avanços relacionados a existência de concepções de formação de professores(as) para a educação básica pelas licenciaturas de forma coerente com as discussões teóricas existentes sobre o assunto. Ou seja, pode-se interpretar que somente a partir desse período é que a UEMA adentrou a discussão referente a essa temática. Por isso, considera-se compreensível que a análise deste trabalho referente ao curso de História se foque nos anos mais recentes. Por ser este o período em que encontramos uma maior organização didático-metodológica da instituição e de seus membros.

Então, compreender quais são as finalidades dessa instituição é importante para se perceber as concepções de formação de professores(as) adotadas pelo curso de graduação em História, visto que este é parte integrante da UEMA. E no PPP deste curso é possível encontrar que

A UEMA tem por finalidades promover o desenvolvimento integral do homem, cultivar o saber em todos os campos do conhecimento, em todo o Estado do Maranhão, incumbindo-lhe:

I – Oferecer educação humanística, técnica e científica de nível superior;

II – Promover a difusão do conhecimento e a produção do saber e de novas tecnologias;

III – Interagir com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão;

IV – Promover, cultivar, defender e preservar as manifestações e os bens do patrimônio cultural e natural da Nação e do Estado do Maranhão. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 10-11).

Diante do exposto, torna-se importante abordar também o histórico do curso de História, para perceber as suas características e o seu processo de criação e desenvolvimento. Conforme o PPP do Curso de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), O curso foi criado por meio da Resolução 100/92, de 19 de novembro de 1992, do Conselho Universitário, que previa outros cursos de licenciatura para o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD)<sup>4</sup>. Nesse sentido, o primeiro vestibular para o Curso de História aconteceu em outubro de 1992. Ofereceu-se 105 vagas para professores leigos, atendendo assim ao PROCAD. Sendo importante ressaltar que, dessa forma, a UEMA, através do Curso de História (mas também através de outros cursos), já estava desenvolvendo e estimulando a qualificação profissional, apesar de ainda não ter sido estabelecida essa obrigatoriedade, que somente viria a existir através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Ainda conforme esse documento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), através de convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC – MA), o curso realizou a qualificação de professores da rede estadual de ensino. A clientela do vestibular era específica: professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Municipal e Estadual. E o mesmo ocorreu nos

---

<sup>4</sup> O Programa de Capacitação de Docentes – PROCAD foi criado em 1993 com o objetivo de implantar uma política de recursos humanos voltada para os docentes do sistema educacional do Estado do Maranhão.

Oferecia os cursos de Ciências em Matemática, Biologia, História, Geografia, Letras e Pedagogia, todos realizados no período das férias escolares, inicialmente nos campi de São Luís, Caxias, Imperatriz e Bacabal e polos para qualificar exclusivamente professores das redes estadual e municipal.

Com vista à grande demanda, após dois anos de pleno funcionamento, a UEMA decidiu ampliar a oferta de vagas, desta vez estendido para Presidente Dutra, Açailândia e Balsas, e, em seguida, foram sendo criados novos Polos com o objetivo de atender aos alunos mais próximos da residência. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019b)

dois anos seguintes (1993 e 1994). O ano de 1995 foi quando se implantou o Regime Regular no turno Matutino e, depois, no Noturno.

O Curso de História somente pôde transferir suas turmas para um prédio próprio, localizado, na Rua da Estrela, nº 329, Praia Grande, centro de São Luís, em 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019a). Antes disso, até o primeiro semestre de 2010, suas atividades administrativas eram realizadas na Secretaria do Curso que ficava no prédio do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN). Enquanto isso, as aulas noturnas ocorriam no prédio do curso de Engenharia, no Centro de Ciências Tecnológicas (CCT); as aulas matutinas, no prédio do curso de Administração, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); ainda nas aulas ocorridas durante a manhã, eventualmente foram utilizadas salas do curso de Letras ou do curso de Zootecnia. Todos esses prédios se localizam no *Campus* de São Luís da UEMA. Entre 2010 e 2013 todas as turmas foram transferidas para o prédio do curso de Arquitetura e Urbanismo e do curso de Música, localizado na mesma rua do prédio do curso de História atual (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013; 2019a).

Por conseguinte, percebe-se pelo histórico da UEMA que a instituição possuía, numa visão geral, baixa qualidade de ensino, baixa titulação dos professores e interpretação de boa parte dos membros da UEMA de que o CEMEG se resumia a possibilidade de ascensão hierárquica e econômica (ROMERO; LOPES, 2002). Mas ao ler o histórico do curso de História, podemos constatar que em 1992, antes mesmo da criação da CEMEG, sua formulação estava consoante as propostas pedagógicas em discussão para elaboração da LDBEN (BRASIL, 1996), que viria a ser aprovado somente em 1996. Pode-se perceber, assim, que, nos primeiros anos de existência, o curso de História possuía, provavelmente devido ter iniciado conforme as propostas do PROCAD, um arcabouço teórico-metodológico mais próximo das concepções referentes a formação docente mais recentes defendidas pelos teóricos dessa área de estudo. Logo, pode-se dizer que o curso foi estruturado de forma mais bem desenvolvida que a média da instituição, pois mesmo com o CEMEG, conforme análise do Projeto (1993-1996) deste curso realizada por Romero e Lopes (2002, p. 6), vê-se:

a) que o curso não possuía uma clara concepção do profissional a ser formado face às novas exigências da sociedade;

- b) Falta de clareza no que se refere aos objetivos e ao perfil de egresso dos discentes;
- c) que o “currículo” do curso compunha-se de um elenco de disciplinas fragmentadas sem nenhuma relação entre si o que, demonstra a ausência da perspectiva interdisciplinar do curso;
- d) Ausência de disciplinas relacionadas à Metodologia de Ensino Superior, razão de ser do curso;
- e) Falta de integração entre ementas e bibliografia;
- f) Desvinculação entre teoria e prática, sendo que no projeto apenas contemplava-se a parte teórica;
- g) Ausência de auto-avaliação do curso o que, não permitiu realizar as mudanças necessárias para elevar a qualidade do curso de pós-graduação e consequentemente dos cursos de graduação da UEMA.

Ou seja, nem mesmo o curso que foi elaborado para qualificar o corpo docente da UEMA, já em 1996, possuía organização teoricometodológica consoante com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em vias de ser aprovado. Este curso, que objetivava tornar o corpo docente da UEMA mais eficiente e eficaz, não tinha em sua estrutura a eficiência e eficácia que se solicitava de seus estudantes (ROMERO, LOPES, 2002).

A partir dessas constatações, buscou-se na proposta da Dimensão Prática para as licenciaturas dessa instituição, assim como o proposto no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História vigente entre os anos 2013 e 2019 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), quais as expectativas colocadas sobre o estágio. Ressalta-se que o recorte temporal explicitado se faz importante por ser o período em que o Estágio Curricular apresenta as fases definidas e o formato metodológico e seus procedimentos em conformidade com a referida Dimensão. Destacamos que o texto do PPP do curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) abrange o exposto no artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), citado anteriormente, que trata sobre os aspectos a serem levados em consideração na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes.

E, no trecho em destaque, podemos encontrar o legislador enfatizando a importância do conhecimento advindo da experiência. Por conseguinte, o Projeto Político do curso de História da UEMA expõe como o conhecimento produzido através da experiência está presente na definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências e habilidades específicas.

A noção de competência refere-se à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Por essa razão, o curso de graduação em História deve orientar seu currículo para a construção das competências e habilidades fundamentais para a formação dos seus futuros profissionais, conforme exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer nº 492/2001 CNE/CES).

Espera-se a capacidade teórica e prática na formação do graduado em História licenciatura, uma vez que a pesquisa fundamenta o trabalho do profissional em História, o que implica na produção e mediação do conhecimento.

O curso de História deve fomentar processos e práticas que resultem na formação de profissionais competentes, que respeitem as diferenças, em especial, de aprendizagem entre os educandos. É fundamental o desenvolvimento de capacidades que contribuam para uma consciência política mais participativa dos estudantes de História, sendo capazes de refletirem sobre as questões e os problemas locais, do país e do mundo, a fim de posicionar-se de forma crítica e coerente. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 25).

O PPP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013) expõe, em seguida, as competências e habilidades esperadas. São elas:

Refletir sobre a prática docente, analisando o próprio fazer profissional e as condições do meio educativo;

Promover uma prática educativa que leve em consideração as diferentes características dos estudantes e de seu meio social, bem como suas necessidades socioculturais em sintonia com as demandas do mundo contemporâneo;

Desenvolver uma reflexão sistemática entre a produção do conhecimento e a experiência didático-pedagógica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 27).

Logo, o documento expõe como se efetiva a Dimensão Prática da UEMA e quais os objetivos a alcançar. Ressalta-se que o Estágio Curricular Obrigatório é parte integrante da Dimensão Prática da UEMA, composta ainda pelas disciplinas Prática e as Atividades Acadêmico-científico-Culturais (AACC's). Por isso a necessidade de se conhecer como o Projeto Político do curso aborda a Dimensão Pedagógica da instituição, pois é nela que está incluído o Estágio.

Ressalta-se que no ano de 2011 o curso de História já aplicava na atuação de seus estágios o formato metodológico e seus procedimentos orientados pela Dimensão Prática para as licenciaturas, presentes no Projeto Político do curso de História de 2013.

Esclarece-se ainda que essa análise é considerada interessante para se depreender a aplicabilidade do Estágio Supervisionado no Ensino Médio no curso de História da UEMA.

Isso se justifica devido o relatório de estágio ser elaborado no processo final do Estágio Supervisionado. Nesse documento, o(a) estagiário deve relatar as experiências vivenciadas durante o estágio. Ou seja, ele deve procurar explicitar suas análises e inferências sobre os vários momentos do estágio: o período de formação teórica em sala de aula; o período de observação do contexto escolar; o período de planejamento; e, o período de regência.

Ademais, conforme o PPP (Universidade Estadual do Maranhão, 2013), ressalta-se a existência de dois estágios curriculares obrigatórios na estrutura curricular do curso: o Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental, proposta para ser integralizado no 7º período (penúltimo período), com carga horária de 180 horas; e, o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, proposto para ser integralizado no 8º período (último período), com carga horária de 225 horas. Considerando estas informações, procurou-se focar nos relatórios de estágio do Ensino Médio, tendo em vista os(as) graduandos já terem, conforme o Projeto Político do curso, cursado todas as disciplinas além de já terem contatado com o estágio anteriormente (Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental). Para isso, fundamenta-se na premissa de que no Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio os estagiários possuem um maior arcabouço de conteúdos e experiências relacionadas a sua futura formação profissional, possibilitando maior capacidade de criticidade.

## **2.2 Os instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa**

A intenção desta coleta é obter junto com aos sujeitos da pesquisa quais suas percepções sobre como se efetivou no processo de sua formação inicial sua preparação pedagógica para ser professor(a) para o ensino de História. E, neste contexto buscar nas contribuições dos teóricos elementos que possibilitem discutir qual o contributo ou não da disciplina estágio nessa formação, enquanto disciplina mobilizadora de saberes pedagógicos do ser professor(a).

Nos interessa perceber como se deu a apropriação dos saberes pelos(as) formandos(as), conforme pontua Monteiro (2007, p.14),

[...] as formas como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos.

Ou seja, essa coleta de dados objetiva compreender em que sentido o Estágio tem contribuído ou não para a formação inicial dos(as) professores(as) de História pela UEMA para a mobilização desses saberes e, assim, poder alcançar um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim foram realizados como mecanismos de coleta de dados: a leitura de Relatório de Estágio, a aplicação de questionários e a realização de entrevista. E para melhor compreensão do uso dessas técnicas de coleta de dados, explicar-se-á as principais características de cada tipo de fonte, fundamentando-se principalmente nas perspectivas de Ruiz (1996), Gil (2002), Marconi e Lakatos (2003), e, Rios (2011).

Compete ressaltar que a formação de professores(as) daqueles que atuarão como docentes na educação básica já vem sendo objeto de pesquisa, por profissionais das diferentes áreas do saber e sobre vários aspectos. Neste estudo, a nossa intenção é obter pelos relatos dos egressos do curso de História e que já atuam como docentes, respostas sobre os diferentes sentidos de sua formação, enfatizando o Estágio como um momento estratégico desta formação, que favoreceu ou não a sua experiência e profissionalização.

Através da análise dos relatórios de estágio de estudantes do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), procura-se constatar as considerações deles sobre a importância do Estágio no processo de sua formação como professores(as) e se de fato os pressupostos teóricos e práticos adquiridos com esta disciplina de fato contribuíram no seu processo formativo. A leitura dos registros contemplados nos relatórios dos futuros professores(as) protagonistas deste estudo servem de contraponto para o entendimento dos seus relatos atuais sobre a efetivação de suas práticas nos contextos em que atuam como docentes. Essa ação foi tomada partindo do pressuposto de Gil (2002, p. 115):

[...] qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estes envolvem variáveis de natureza institucional. [...]

Analisando cada uma das três técnicas, pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações [...]. Já a entrevista é aplicável a um número maior de pessoas, inclusive as que não sabem ler ou escrever. Também em abono à entrevista, convém lembrar que ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal.

Assim, podemos perceber como as três técnicas de levantamento de dados utilizadas (Relatório de Estágio, questionário e entrevista) podem ser complementares para possibilitar uma melhor compreensão sobre os posicionamentos dos interrogados. Ademais, através do uso de questionário e da entrevista se possibilita perceber como as influências de sua atuação profissional constante afetam sua análise sobre a importância do estágio para a formação como docente.

Aliás, o processo de formação de professores(as) não ocorre somente através dos cursos de formação; ele ocorre também durante a atuação docente, uma vez que este profissional está constantemente formando suas concepções e ações sobre a docência, aspectos que podem ser encontrados nas considerações de Tardif (2012) e Nóvoa (1992a; 1992b; 2012), Pimenta e Lima (2011), Fonseca (2007). Após o processo de formação através de cursos, o(a) professor(a) continua em formação, agora entre pares. Ou seja, o(a) professor(a) passa a formar sua ação docente a partir de constatações e experiências por ele(a) vivenciada, assim como também das considerações expostas pelos(as) demais professores(as), colegas de trabalho.

Partindo dessas considerações, percebe-se que para uma melhor compreensão sobre o papel do estágio no tocante a formação dos(as) professores(as), no caso do curso de História, fez-se necessário ir além da análise dos relatórios do Estágio Curricular Supervisionado. Ou seja, consideramos a necessidade de realização de outras coletas de dados, a exemplo da aplicação do questionário e realização da entrevista.

Para isso, utilizamos da acepção de Marli André (2010), de que questões complexas como as que tratam sobre a formação de professores(as) devem ser pesquisadas por diferentes possibilidades, uma vez que esses instrumentos nos possibilitarão um contato mais próximo com os atores desta pesquisa, ou seja, os(as) alunos(as) egressos(as) do curso. Em outras palavras, acredita-se que através da análise do questionário e das entrevistas é possível abstrair qual tem sido a importância do Estágio nesse curso no processo de formação como professor(a), tendo em consideração

a possibilidade de haver novas inferências, podendo haver continuidade ou rupturas em suas considerações quando comparadas àquelas constantes em seu relatório de estágio.

Assim sendo, este capítulo será estruturado em três partes. Na primeira parte faremos uma análise bibliográfica sobre o uso metodológico do Relatório de Estágio como fonte na pesquisa. Na segunda parte será realizada análise bibliográfica referente ao uso do questionário como fonte na pesquisa. Já na terceira parte, a análise realizada se refere ao uso da entrevista como fonte na pesquisa.

### 2.2.1 O RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO FONTE NA PESQUISA

O Relatório de Estágio como fonte nessa pesquisa pode possibilitar constatar a aplicabilidade do Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão e como vem se efetivando esta disciplina no processo de formação inicial de professores(as) de História em São Luís. Através disso, crê-se possível depreender em que aspectos o Estágio está alcançando seus objetivos no processo de formação docente conforme as considerações expostas pelos(as) estagiários(as).

No desenvolvimento da análise dos relatórios de estágio se faz necessário compreender o que é este documento e como ele já vem sendo utilizado como fonte de pesquisa. Destarte, em um primeiro momento se explicitará do que trata o documento e como é realizado sua elaboração. Em seguida, tratar-se-á de como ele vem sendo utilizado como fonte de pesquisa.

A elaboração do Relatório do Estágio Curricular Obrigatório pelo(a) estagiário(a) representa o momento de conclusão e sistematização de todas as fases do Estágio (observação, planejamento e regência). Ele é o clímax de um processo de elaboração que perpassa todo o Estágio. Neste documento o(a) estagiário(a) deve “Apresentar os objetivos do estágio, finalidade do relatório, dados de identificação de disciplina, local e período de realização do estágio, visão geral do relatório etc.” (RIOS, 2011, p. 26), e sobre o campo de estágio, “Apresentar uma visão geral da escola/instituição onde estagiou, analisando criticamente os aspectos físico, administrativo e pedagógico.” (RIOS, 2011, p. 26), em seguida deve abordar as atividades desenvolvidas, devendo

Descrever as atividades didáticas desenvolvidas na escola/instituição campo de estágio, a forma de planejamento, metodologia de ensino e avaliação, relacionar os principais resultados alcançados com os educandos mediante trabalhos específicos nas aulas, se possível ilustrar com fotos. (RIOS, 2011, p. 26)

O(a) estagiário(a), nesse documento, também deve tecer comentários sobre a avaliação das atividades desenvolvidas, procurando

Comentar sobre as habilidades e conhecimentos adquiridos durante o estágio, apresentar as dificuldades encontradas no estágio, relatar a percepção dos educandos quanto às atividades realizadas, especificar as contribuições para o exercício profissional, levantar os pontos positivos e negativos encontrados no estágio etc. (RIOS, 2011, p. 27)

Rios (2011, p. 25) especifica ainda que todas essas informações devem estar contidas no Relatório de Estágio em 6 laudas. Entretanto, como a quantidade de informações solicitadas é bem vasta, o que se encontra são relatório com quantidade de laudas bem superior.

No processo de elaboração do Relatório, o(a) estagiário(a) não pode esquecer de expor a produção própria elaborada para o desenvolvimento do estágio, como planos de aula, projetos didáticos ou material didático produzido por ele, como exemplos; assim como os documentos necessários para a realização do estágio, em anexo, como fichas de avaliação de aulas, ficha de frequência em campo de estágio, ficha de avaliação pelo Supervisor Técnico, dentre outros.

Essa sistemática sobre o relatório de estágio curricular obrigatório está presente na Resolução Nº 890/2009 – Normas Específicas da Dimensão Prática do Estágio Curricular Obrigatório e das Atividades Acadêmico/Científico/Culturais nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2009). Este documento é responsável por estabelecer as normas da Dimensão Prática nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Ele foi construído para que os cursos das licenciaturas possam estar em conformidade com as exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), dentre outros.

A primeira Resolução (BRASIL, 2002a) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso

de licenciatura, de graduação plena. A segunda (BRASIL, 2002b), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ademais, as normas citadas buscam apoiar os cursos a desenvolver o mínimo de atividades necessárias para se alcançar uma formação de professores(as) mais plena diante das necessidades da sociedade.

Assim sendo, o Relatório de Estágio é o documento onde se vislumbra as análises e avaliações do(a) estagiário(a), refletindo a experiência vivenciada por ele(a) em sua atuação como docente. Ele é um documento que tem sido utilizado constantemente com o objetivo de se analisar como os estágios têm sido realizados pelas instituições de formação de professores(as). Nele estão contidos os seus percalços, as inquietudes dos(as) novos(as) professores(as) ainda em formação inicial, as descobertas, as dificuldades encontradas atualmente nas salas de aula e nas escolas como um todo, assim como as rupturas e as permanências do processo ensino/aprendizagem.

Isto se torna possível pois, conforme dito anteriormente, no relatório o(a) estagiário(a) deve tentar caracterizar e tecer suas análises sobre todo o estágio. E na escrita desse documento tratando do estágio, não está somente a sua atuação de estagiário (regência de aula), mas também contém observações sobre a instituição, seja no sentido físico, pedagógico, relação escola/comunidade, relação professor/aluno, relação escola/estagiário etc.

Enfim, o(a) estagiário(a) deve buscar retratar as experiências vivenciadas na escola e como elas ajudam no seu desenvolvimento profissional da melhor forma possível. E como ele(a) deve tecer suas críticas, torna-se possível também ver as influências que a formação inicial possivelmente teve na sua construção de conhecimentos metodológicos do ensino de História.

Permite-se compreender, assim, que o Relatório de Estágio deve ser elaborado conforme pontuado por Marconi e Lakato (2003, p. 230), em que

[...] a função de um relatório não é aliciar o leitor, mas demonstrar as evidências a que se chegou através da pesquisa. Portanto, na seleção do material a ser apresentado (e terá de haver uma seleção), o pesquisador não pode ser dirigido pelo desejo natural de ver confirmadas suas previsões à custa de dados que as refutam. Todos os dados pertinentes e significativos devem ser apresentados, e se algum resultado for inconclusivo tem de ser apontado.

E o uso do Relatório de Estágio como fonte de pesquisa não é comum somente no âmbito da licenciatura da História, mas também em outras licenciaturas. Podemos ver isso nas obras de Piconez (1991); Carvalho (2010); Pimenta e Lima (2011); Lima e Aroeira (2011); Silvestre (2011); Ghedin e Almeida (2011); e, Santos e Abrantes (2012). Nas obras destes(as) autores(as) vemos análises das falas dos(as) estagiários(as) contidas nos relatórios. Usualmente essas falas servem como fontes para justificar o posicionamento do autor (da obra, não do relatório), tentando comprovar suas teorias ou defender suas metodologias de ensino. Entretanto, devemos considerar também que muitas vezes o relatório expõe considerações diferentes das esperadas por quem o lê, podendo estimular novas instigações sobre o documento, o seu autor ou o estágio como um todo, e podendo alterar o desenvolvimento da pesquisa de quem lê o Relatório.

Observamos na leitura das obras dos autores citadas que a utilização dos relatórios é uma tentativa de buscar se aprofundar, nas realidades das escolas, trabalhadas como se efetivaram os estágios, buscando identificar os reflexos deles na formação inicial dos(as) estagiários(as) para, assim, buscar compreender as conquistas alcançadas com a aplicabilidade de novas metodologias ou a permanência nos métodos de ensino na instituição onde ocorre o estágio. E por serem relatos, os(as) pesquisadores(as) que utilizam essas fontes costumam depreender que os relatórios possibilitam realidades múltiplas. Há variância devido as percepções distintas dos(as) estagiários(as) sobre um mesmo acontecimento, ou devido as distintas relações existentes entre estagiário(a) X coordenação de estágio, ou entre estagiário(a) X diversos agentes do processo ensino/aprendizagem onde estagia. Ou seja, dois(duas) estagiários(as) numa mesma escola, sob supervisão de um(a) mesmo(a) coordenador(a) ou Supervisor(a) Técnico(a) e que estagiaram na mesma sala de aula, onde atua o(a) mesmo(a) professor(a), podem apresentar visões distintas do estágio vivenciado.

Ter essa multiplicidade de análises sobre um mesmo objeto pode trazer dificuldades a análise. Inicialmente percebemos que possibilita constatar diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo. Diante disso, temos acesso a críticas distintas oriundas de diferentes relatores, possibilitando uma maior compreensão dos acontecimentos, das narrativas, das interpretações, das subjetividades e das objetividades (dos objetivos alcançados ou não pelo estágio). Contudo, por se tratar de relatórios de estágios desenvolvidos entre os anos de 2011 e 2015, eles abordam situações muito diferentes, conforme as realidades múltiplas expostas no parágrafo

anterior, tornando, assim, em alguns momentos, complexo traçar paralelos entre os(as) relatores(as).

Contudo, vemos alguns autores dentre os citados, buscando realizar suas análises usando um único relatório para dialogar com autores que debatem sobre o processo ensino-aprendizagem da educação básica ou mesmo para tratar da formação inicial ou continuada dos(as) professores(as). Logo, vê-se que há também a possibilidade de se utilizar as palavras de um(a) mesmo(a) relator(a) para tecer análises sobre todas as questões explanadas anteriormente.

Todavia, faz-se necessário explicitar que os(as) relatores(as), assim como qualquer pessoa/autor/narrador pode possuir silêncios. Esses espaços em branco não necessitam ser desconsiderados. Deve-se lembrar que o silêncio também possibilita tecer análises. Portanto, estando os(as) estagiários(as) em situações acadêmicas semelhantes, o uso de diversos relatórios de uma mesma turma de estudantes/estagiários(as)/licenciandos(as) possibilita um maior entendimento das realidades por eles(as) vivenciadas, podendo, talvez, preencher as lacunas, uns dos outros, dessa etapa do processo de formação, ou do processo como um todo.

O Estágio Supervisionado do Ensino Médio no curso de História da UEMA ocorre no fim (8º período) do processo de graduação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013). E o Relatório de Estágio deve possuir a análise do(a) estagiário(a) sobre a intervenção da pesquisa iniciada na Prática Curricular, caso exista. Diante disso, torna-se possível traçar análises sobre os reflexos dessa Prática Curricular sobre a formação inicial. Podemos também analisar quais rupturas e continuidades por parte dos(as) agentes do curso e da instituição de ensino tem beneficiado ou dificultado esse processo.

### 2.2.2 O QUESTIONÁRIO COMO FONTE DA PESQUISA

Ruiz (1996, p. 51) em seu posicionamento “considera que os questionários servem, geralmente, para obtenção de grandes quantidades de dados, geralmente para análises qualitativas”. Neles, ainda conforme esse autor (RUIZ, 1996), o informante escreve ou responde por escrito a um conjunto de questões que devem ser elaboradas com muito zelo. Esse é um dos motivos de seu uso nessa pesquisa.

Gil (2002, p. 28) já expõe o questionário como uma técnica de investigação com pequeno ou grande número de questões apresentadas por escrito com o propósito de propiciar o desenvolvimento de conhecimento ao pesquisador de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas etc. Para se alcançar esses objetivos, o questionário pode ser desenvolvido de três maneiras: com questões fechadas; questões abertas; ou, questões mistas, contendo questões abertas e fechadas.

E para melhor compreensão sobre o uso do questionário nessa pesquisa, faz-se necessário explicar o significado dos termos “questões fechadas”, “questões abertas” e “questões mistas” utilizados por Gil (2002). Parte-se do raciocínio de que uma pergunta pode ser aberta ou fechada, conforme as possibilidades de respostas que são dadas pelo elaborador das perguntas. Uma pergunta é fechada quando as respostas são limitadas pelas opções cedidas pelo autor das perguntas. E ela é aberta quando o respondente está livre para escrever a resposta que melhor convier.

Por exemplo, uma pergunta fechada ocorre quando o(a) autor(a) do questionário expõe uma pergunta com 5 possíveis respostas ao respondente, mas este só pode responder uma delas. Assim, ele se encontra cercado, fechado por essas opções, vendo-se obrigado a escolher a opção mais próxima a sua realidade. Já uma pergunta pode ser considerada aberta quando o respondente pode escrever o seu posicionamento em detalhes, caso queira. E, neste caso, pode ocorrer de ser dada uma resposta que não havia sido cogitada pelo autor. Então, a pergunta está aberta a toda possibilidade de resposta.

Neste sentido, podemos perceber duas situações: questões fechadas, que podem limitar a capacidade de análise do autor das questões pois as respostas disponibilizadas podem não estar em total conformidade com o raciocínio do próprio respondente; questões abertas, que possibilita uma maior compreensão do raciocínio do respondente por permitir que ele exponha suas inferências conforme acredite ser conveniente, tornando mais clara a sua análise sobre o assunto abordado. O termo “questões mistas” advém do uso de questões abertas e fechadas no mesmo questionário. Partindo dessas considerações, optou-se pela adoção do uso de questionários com questões mistas.

Isso se justifica por esse questionário ter sido pensado como forma de se alcançar também as informações básicas atualizadas referentes a atuação acadêmica e profissional daqueles(as) que tiveram seus relatórios de estágio analisados nessa pesquisa. Informações básicas estas que serão utilizadas para ainda definir aqueles(as) a

serem convidados(as) para serem entrevistados(as). Essas informações podem ser alcançadas com o uso de questões fechadas. E tal uso do questionário possibilita uma melhor apuração de quem deve ser escolhido(a) a participar da entrevista.

Em seguida são utilizadas perguntas abertas para se alcançar as considerações do(a) respondente no tocante ao estágio. Por isso a necessidade de serem abertas, para permitir o desenvolvimento da análise realizada por ele(a). E com as perguntas fechadas iniciais, compromete-se menos tempo com divagações de respondentes que não estejam em conformidade com os propósitos da pesquisa.

Acredita-se que o uso do questionário possibilite fazer uma sondagem sobre a relação entre o(a) entrevistado(a) e a docência como meio de atuação, bem como pelas respostas obtidas o pesquisador contará com dados que lhe ajudarão no entendimento do que pensa esses sujeitos sobre o que lhe foi perguntado. Por isso, elaborou-se um questionário com 4 questões fechadas (focadas na formação acadêmica e profissional) e 7 questões abertas (focadas na subjetividade da análise da importância do estágio na formação inicial do(a) respondente).

### 2.2.3 A ENTREVISTA COMO FONTE DA PESQUISA

Quanto a entrevista, ela possibilita obter informações do(a) entrevistado(a) sobre determinado assunto ou problema por ele(a) vivenciado. Ela possibilita averiguar se essa pessoa com posse de determinada informação é capaz de compreendê-la. Além de conhecer o que essa pessoa pensa sobre aquela informação ou mesmo sobre determinada experiência vivenciada e os sentimentos despertados diante disso. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196). Todas essas possibilidades são justificadas ao se considerar que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195)

Diante dessas possibilidades expostas por essas autoras, pode-se determinar que o uso de entrevistas permite realizar uma pesquisa classificada por Gil (2002) como exploratória, pois:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz et al., 1967, p. 63). (GIL, 2002, p. 41) (grifo nosso)

Os trechos em destaque expõem justamente aquilo o que se procura enfocar. Esse instrumento de coleta de dados permite explorar tais experiências para uma maior compreensão da importância do estágio para a formação como professor(a) dos(as) egressos(as) do curso de História da UEMA. Entretanto, a entrevista possui certas desvantagens ou limites.

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
- c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões etc.
- d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
- e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
- f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
- g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 198) (grifo nosso)

Dentre as desvantagens citadas pelas autoras, destacou-se três que, acredita-se, podem ser enfrentadas ao complementar a entrevista com o uso de questionários, como se realizará nessa pesquisa. Esses dois instrumentais podem ser considerados complementares um ao outro. Nesse sentido, o questionário possui certas vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.

- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201-2).

Tais benefícios alcançados com o questionário podem ser explicados através do posicionamento de Gil (2002)

muitos dos cuidados a serem tomados na preparação da entrevista são os mesmos do questionário. Entretanto, é necessário considerar que na entrevista o pesquisador está presente e, da mesma forma como pode auxiliar o entrevistado, pode igualmente inibi-lo a ponto de prejudicar seus objetivos. Daí por que a adequada realização de uma entrevista envolve, além da estratégia, uma tática, que depende fundamentalmente das habilidades do entrevistador. (GIL, 2002, p. 118)

E como a pesquisa objetiva abstrair os pensamentos e as convicções dos(as) entrevistados(as), considerou-se essencial que a participação do entrevistador fosse o mais breve possível. Isso se deve à possibilidade de o pesquisador poder, muitas vezes, tecer comentários e direcionar o(a) entrevistado(a) a ter esse ou aquele pensamento, como exposto por Marconi e Lakatos (2003).

No entanto, o interesse não é afetar as conclusões do(a) entrevistado(a). Logo, o pesquisador deve ter essa cautela constantemente. Não somente durante a entrevista, mas desde o contato inicial até o fim das entrevistas. Ou seja, em todo o processo da pesquisa, desde a aplicação dos questionários para apreciação das informações básicas atualizadas dos(as) relatores(as) do estágio para apuração daqueles(as) a serem entrevistados(as) até o processo de finalização da pesquisa.

E foi seguindo as considerações expostas que foram realizadas as entrevistas. Através delas foi possível traçar comparativos entre os discursos atuais e os discursos anteriores, contemplados nos questionários e nos relatórios de estágio. Assim, pressupondo a importância das experiências como professor(a) para a formação deste(a)

profissional, foi possível analisar com mais profundidade como o estágio de História da UEMA vem formando e influenciando a formação de professores(as).

### 2.3 A coleta de dados: resultados e discussões

A análise triangular dos resultados obtidos com a coleta de dados realizada através da análise dos dezenove relatórios de estágio<sup>5</sup>, da aplicação de seis questionários respondidos pelos(as) atuais professores(as) de História da Educação Básica egressos da UEMA que tiveram seus relatórios analisados<sup>6</sup> e, por fim, as entrevistas realizadas com dois desses(as) professores(as), possibilitou alencar o que aqui denominamos de eixos temáticos. Foram eles: 1) Os(as) professores(as) de História licenciados(as) pela UEMA – *campus* São Luís; 2) A vivência em sala de aula oportunizada pelo Estágio Supervisionado; 3) A vivência entre pares; 4) A formação teórica e a atuação docente; e, 5) Contribuições da Prática Curricular e das atividades de extensão para o Estágio Supervisionado.

Ressalta-se que tais eixos foram desenvolvidos com base em alguns posicionamentos defendidos por autores(as) que tratam da formação de professores(as), como: Piconez (1991); Nóvoa (1992a, 1992b, 2012); Pimenta (1995); Bittencourt (2004, 2009); Santos (2006); Mesquita e Fonseca (2006); Monteiro (2007); Fonseca (2007, 2011); Fonseca e Couto (2008); Feldmann (2009); Carvalho (2010); Pimenta e Lima (2011); Tardif (2012). Estes(as) autores(as) abordam características que podem ser consideradas importantes no processo da formação da identidade profissional de um(a) professor(a). Com base nas colocações destes(as) autores(as), elaborou-se alguns tópicos para serem comentados pelos(as) respondentes sobre como determinada característica influenciou o processo de formação de sua identidade profissional.

---

<sup>5</sup> Nessa pesquisa foram utilizados 19 Relatórios de Estágios realizados no Estágio Supervisionado no Ensino Médio entre os anos de 2011 a 2015.

<sup>6</sup> Dentre os(as) 19 estagiários(as) que tiveram seus Relatórios de Estágio analisados, conseguiu-se contatar somente 13. E destes, somente 6 responderam. Logo, a taxa de retorno alcançada (aproximadamente 46% das pessoas contatadas; e aproximadamente 31,5% dos(as) estagiários(as) que tiveram os seus relatórios de Estágio analisados) equivale a quase o dobro (com base na quantidade de pessoas contatadas) ou mesmo um pouco acima (com base na quantidade de estagiários(as) que tiveram o Relatório de Estágio analisado) do que a taxa considerada aceitável por Marconi e Lakatos (2003, p. 201), que calculam uma taxa média do retorno dos questionários expedidos pelo(a) pesquisador(a) em 25%.

Tabela 1 – Denominação dos(as) estagiários(as) que tiveram os Relatórios de Estágio analisados e a representação deles(as) como respondentes dos questionários e como entrevistado(a).

<b>ESTAGIÁRIO(A)</b>	<b>RESPONDENTE QUESTIONÁRIO</b>	<b>ENTREVISTADO(A)</b>
A	Arq	Ae
B	Brq	Be
C	Crq	
D	Drq	
E	Erq	
F	Frq	
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
O		
P		
Q		
R		
S		

Fonte: produzido pelo autor.

### 2.3.1 OS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA LICENCIADOS(AS) PELA UEMA – *CAMPUS SÃO LUÍS*.

Das dezenove pessoas que tiveram seus relatórios de estágio analisados e foram contatadas para responder o questionário, somente seis (que serão identificados como Arq, Brq, Crq, Drq, Erq, Frq) responderam aos contatos. Contudo Erq e Frq comunicaram não poder responder pelo fato de ainda não estarem atuando como professor(a). Dessas duas pessoas, uma (Erq) explicou que ao sair do curso de graduação em História (licenciatura) da UEMA foi aprovada para fazer Mestrado em

História em outra instituição, e depois foi aprovada para realizar Doutorado em História em outra instituição, e por isso ainda não atuou como professor.

Considera-se interessante ressaltar esta resposta da ex-aluna (Erq), pois de certa forma ela demonstra o desenvolvimento acadêmico proporcionado pelo curso de licenciatura em História da UEMA. Este nível de formação inicial de professores(as) nem sempre foi assim, pois, no Brasil, houve um período em que não havia nenhuma preocupação em estimular a pesquisa na formação. Até os anos da década de 1980 a formação de professores(as) se baseava na racionalidade técnica. Nesse período a formação acadêmica já enfatizava a formação de pesquisadores(as), mas as instituições e os governos ainda não se empenhavam para oferecer uma formação de professores(as) qualificados(as) que relacionassem os conhecimentos da sua área de formação com os saberes e o processo de formação de seu alunado. Assim, o único interesse era que o(a) futuro(a) profissional da educação pudesse repetir as práticas profissionais anteriores. Não havendo estímulo na atuação crítica desse(a) novo(a) professor(a).

A resposta dessa egressa (Erq) do curso nos permite perceber uma característica interessante do curso. O curso de licenciatura em História vem possibilitando uma formação que prepara os acadêmicos licenciados para serem pesquisadores de História e atuantes. Mesmo que não seja ainda uma professora-pesquisadora, o curso de História da UEMA possibilitou a essa pessoa que pudesse rapidamente se posicionar em cursos de pós-graduação *stricto sensu* de área acadêmica. Depreende-se, neste caso, que o curso forma pessoas capazes de se aprofundar no meio das pesquisas acadêmicas. Mas este é apenas um exemplo que estimulou mais ainda a querer analisar como tem sido a formação de professores(as) nesse curso, que deve ser a tônica dele.

O questionário entregue era composto de 4 questões fechadas e 7 questões abertas. As questões fechadas tratavam a formação acadêmica e profissional do(a) respondente e as questões abertas enfocaram a análise da importância do estágio nessa formação. Assim, as 4 questões iniciais possibilitavam compreender se ele(a) tem realizado outros cursos ligados à área de atuação (docência) e se já possui algum histórico de atuação como professor(a) de história.

Nesse sentido, a primeira pergunta questiona “Por quanto tempo você atuou ou atua como professor(a) de História?”. O enfoque nessa duração de atuação se justifica para compreender qual o período de experiência em sala de aula o(a) professor(a) possui.

Nas palavras de Tardif (2012) é possível depreender que o saber da experiência é uma base de sustentação do trabalho cotidiano do(a) professor(a). Ele afirma ainda que, entre os professores

as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os 3 e 5 primeiros anos de trabalho. [...] Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (TARDIF, 2012, p. 82)

Com base nas constatações de Tardif (2012), e considerando que alguns respondentes ainda estagiavam em 2015, formando-se no mesmo ano ou em ano posterior, delimitou-se um prazo de 3 (três) anos como esse período de transição entre a fase de estudante e a vida do trabalho, formando o período de construção inicial da carreira. Assim sendo, as respostas obtidas para o questionamento supracitado entre os(as) 6 (Arq, Brq, Crq, Drq, Erq e Frq) participantes foram:

Tabela 2 – Respostas obtidas para a primeira questão “Por quanto tempo você atuou ou atua como professor(a) de História?”

	<b>Ainda não tive oportunidade.</b>	<b>Até 3 anos.</b>	<b>Mais de 3 anos.</b>
<b>Respostas obtidas</b>	2	3	1

Fonte: produzido pelo autor.

Logo, pode-se considerar que somente um(a) participante atravessou o “rito de passagem da condição de estudante à de professor”. (TARDIF, 2012, p. 83). Contudo, mesmo com tais informações, faz-se necessário lembrar que esse processo de transição é reconhecido pelo mesmo autor como flexível, variável, subjetivo.

Ademais, “O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.” (TARDIF, 2012, p. 86). Sendo assim, mesmo havendo 3 participantes com experiências na docência inferior a 3 anos, pode-se considerar que eles(as) possuem capacidade de tecer críticas sobre a importância de sua formação inicial para sua atuação profissional, pois conforme

informaram, a atuação deles se aproxima dessa quantidade de ano, faltando poucos meses. Forma-se, assim, um grupo total de 4 pessoas.

A segunda pergunta do questionário foi “Quanto tempo de atuação como professor(a) de História foi ou tem sido realizado em rede de ensino municipal ou estadual?”. As respostas obtidas foram:

Tabela 3 – Respostas obtidas para a segunda questão “Quanto tempo de atuação como professor(a) de História foi ou tem sido realizado em rede de ensino municipal ou estadual?”

	<b>Ainda não tive oportunidade.</b>	<b>Até 3 anos.</b>	<b>Mais de 3 anos.</b>
<b>Respostas obtidas</b>	3	2	1

Fonte: produzido pelo autor.

Lembrando que duas participantes (Erq e Frq) nunca atuaram como professoras, podemos interpretar que a maioria (3) dos que possuem experiência profissional docente (4) já atuaram na rede pública de ensino. Destaca-se aqui a ênfase dada para a rede pública de ensino por ser a realidade da maioria da sociedade brasileira envolvida com a Educação. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018 (dados mais recentes disponibilizados pela instituição), a rede municipal possui 23.103.124 (47,68%) das matrículas na Educação Básica; a rede estadual tem 15.946.416 (32,91%); a rede privada, 8.995.249 (18,56%); e a rede federal, 411.078 (0,85%). Então, conclui-se que 3 respondentes já atuaram em uma das redes de ensino de maior público.

A terceira pergunta do questionário foi “Como professor(a) de História, você pôde acompanhar uma classe de alunos(as) durante todo um ano letivo?”. Todos(as) os(as) 4 (Arq, Brq, Crq, Drq) que já atuaram na docência responderam “sim”. Assim, pode-se compreender que todos(as) eles(as) já vivenciaram ao menos uma vez todo o processo ensino e aprendizagem referente a um ano letivo, assim como a organização institucional do ambiente de trabalho, participando, assim, de todo um ciclo escolar:

- Início do ano letivo, onde se realizam os primeiros contatos com uma turma de estudantes, em que mesmo que haja alguns que já foram seus alunos, as mudanças do grupo como um todo altera as relações entre professor e alunos;

- Atividades escolares cotidianas;

- Atividades ocorridas por questões específicas daquele ano (como atividades relacionadas a Copa do Mundo ou Olimpíadas);

- Atividades entre pares regulares, como por exemplo as reuniões bimestrais de planejamento didático, reunião de pais e professores;

- Encerramento do ano letivo, com atividades como Aula da saudade, em alguns casos, Conselho de Classe, e resolução de burocracias institucionais próprias desse período do ano letivo.

Na quarta pergunta, questionou-se “Você possui algum destes cursos de formação continuada de professores(as)?” Sendo disponibilizadas as seguintes respostas: Nenhum, Curso de curta duração, Pós-graduação *latu senso* – Especialização, Pós-graduação *strictu senso* – Mestrado incompleto, Pós-graduação *strictu senso* – Mestrado completo. As respostas obtidas foram:

Tabela 4 – Respostas obtidas para a quarta questão “Você possui algum destes cursos de formação continuada de professores(as)?”

	<b>Respostas obtidas</b>
<b>Nenhum.</b>	1
<b>Curso de curta duração.</b>	0
<b>Pós-graduação <i>latu senso</i> – Especialização.</b>	0
<b>Pós-graduação <i>strictu senso</i> – Mestrado incompleto.</b>	2
<b>Pós-graduação <i>strictu senso</i> – Mestrado completo.</b>	3

Fonte: produzido pelo autor.

Esta pergunta foi elaborada para se ter um maior discernimento de como eles(as) buscaram participar do processo de formação continuada referente a realização de cursos que pudessem oferecer um maior arcabouço teórico, ou mesmo prático, para o aperfeiçoamento da atuação docente. Com base nas respostas, vê-se que somente um não participou de nenhum curso citado.

Na primeira questão subjetiva do questionário possibilita-se compreender como os(as) respondentes se percebem como professor(a) de História. Perguntou-se “Qual a importância de um professor de História? Justifique.”.

Percebe-se nas considerações deles(as) que a ênfase dada recaiu no papel de “trazer a consciência crítica dos alunos, para que eles possam se identificar enquanto sujeitos históricos e modificar a própria realidade.” (Crq). As respostas foram todas nesse sentido, semelhantes, com uma exceção. Para um dos(as) respondentes, a importância do professor de História se torna ainda mais necessária no contexto atual, “em virtude da crise em que vivemos. E diante dessa crise é mais que necessário estarmos atentos a nossa trajetória histórica, a fim de debatermos a natureza da sociedade em que vivemos, seus dilemas, anseios e mazelas.” (Brq). Ou seja, ele é importante por possibilitar desenvolver debates sobre a sociedade em que vivemos, suas problemáticas e possíveis resoluções.

Apesar de não ser direto ao denominar a importância do(a) professor(a) para a formação de cidadãos, ou para o(a) estudante poder se identificar como sujeito histórico, como os(as) demais respondentes, Brq buscou uma realidade mais próxima, mais atual, para justificar sua compreensão sobre o papel desse(a) profissional. Contudo, em seu conteúdo, vemos a ênfase no levantamento de debates sobre a sociedade em que os(as) alunos(as) se encontram. O que nos leva a identificar isso como a formação de cidadãos e o reconhecimento do papel ativo ou passivo deles(as) na sociedade, sendo, assim, sujeitos históricos, como falado pelos(as) outros(as) respondentes.

Ademais, Brq aborda a possibilidade de se discutir as mazelas existentes na sociedade. Logo, pode-se depreender que Brq vê o professor como um personagem importante também para estimular a modificação pelo aluno de sua realidade vivenciada. Conseqüentemente, observa-se nas respostas uma compreensão comum sobre a importância desse profissional em nossa sociedade: o professor de História.

No segundo tópico da sexta questão (“O que tem influenciado o processo de formação na construção de sua identidade profissional como professor(a) de História?”) do questionário, denominado “A vivência cotidiana da sala-de-aula como professor(a) (relação professor(a) x aluno(a))”, todos justificaram que tal vivência influencia a construção de sua identidade como professor(a) de História de forma semelhante. Afirmam que é o que há “de mais rico no ambiente escolar, sobretudo nos momentos em que o debate se estabelece” (Brq). Afirmam ainda possibilitar o ato de repensar

práticas e métodos constantemente, conforme a nova realidade presenciada diariamente (Crq), além de estimular a compreensão e a paciência do(a) professor(a) e poder muitas vezes rever seu posicionamento sobre o processo de construção do conhecimento (Arq).

Ademais, é o momento em que se percebe o processo de fomentar a construção da consciência histórica entre os(as) alunos(as). E foi esta uma das características consideradas como de maior importância de um professor de História pelos respondentes, conforme respostas dadas a primeira questão aberta do questionário. Ou seja, a vivência cotidiana da sala-de-aula e a relação entre professor(a) e aluno(a). Essa vivência é reconhecida como o momento em que os objetivos do ensino de História são alcançados ou não e o(a) professor(a) de História é levado(a) a refletir sobre sua ação, o que possibilita continuar ou rever as atividades realizadas.

### 2.3.2 A VIVÊNCIA EM SALA DE AULA OPORTUNIZADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Este eixo temático se desenvolve a partir das respostas obtidas no primeiro tópico, da sexta questão do questionário, “O que tem influenciado o processo de formação na construção de sua identidade profissional como professor(a) de História?”, a saber: “A vivência em sala de aula oportunizada pelos estágios supervisionados na graduação.”.

As respostas para esse tópico foram variadas. Enquanto Crq e Drq não se posicionaram, Brq defende que foi “a oportunidade de avançar, para além das teorias, as vivências da mediação aluno professor em sala de aula.” (respondente Brq). Expõe, assim, como um ponto importantíssimo para a formação ao possibilitar experiências referentes a mediação entre professor(a) e alunos(as). Mas houve também respondente que enfatizou o estágio supervisionado como um momento que

Proporcionou uma visão precipitada da docência, pois não considerava as diversas problemáticas existentes, estas apenas visíveis quando no lugar do professor (submetido às exigências de um calendário, cronograma, normas, sistema educacional, e a falta de estrutura ofertada). A visão do estágio ela se limita ao meu lugar de estagiário, mas como futuro professor. (Respondente Arq)

O estágio, para Arq, é assim, considerado um momento que possibilita uma percepção limitada, restrita a uma realidade, tornando capaz desconsiderar a existência

de diversas realidades escolares a serem experimentadas. Posicionamento este já também preconizado por teóricos dessa temática, como Nóvoa (1992b) e Tardif (2012), ao defenderem que a formação do docente está relacionada ao tempo e a aprendizagem dos saberes profissionais. Os autores defendem, de forma semelhante, a existência de um período de produção e aquisição de saberes no trabalho necessários para vivenciar de forma mais completa possível, devido as mudanças possibilitadas por haver agentes diversos envolvidos na atuação profissional. Assim sendo, compreende-se que esta seja a percepção de Aq: o período de produção e aquisição de saberes não é devidamente possibilitado pelo Estágio Supervisionado.

Ainda visando compreender melhor a vivência em sala de aula oportunizada pelo Estágio Supervisionado, lançou-se a seguinte pergunta no questionário: “Dentre as expectativas com o Estágio Supervisionado para sua formação como professor, você acredita que elas foram alcançadas? Explique o que você considera que faltou para alcançar todas as expectativas.”. Aqui reconheceram a importância desse momento para a docência, mas pontuaram certas características que dificultaram alcançar algumas expectativas.

Dentre elas, destaca-se o excesso de autonomia dada pelo(a) professor(a) regente da classe para o(a) estagiário(a) (Brq). Ou seja, quando o Supervisor Técnico não se posiciona diante da atuação docente do(a) estagiário(a), permitindo que ele(a) tome qualquer ação em sala de aula e, naquele momento, no Estágio, acredite estar atuando adequadamente. Mas como consequência disso, o(a) próprio(a) estagiário(a), hoje como professor(a), questiona-se se seu trabalho realizado estava em conformidade com o ideal. Ou seja, as experiências na escola onde estagiou e com os(as) profissionais da docência em atividade pode ocorrer de uma forma que não possibilita o devido desenvolvimento profissional. E isto pode não ocorrer devido ao fato de que nem todos os envolvidos no processo de estágio estejam cientes de seu papel, e, assim, não o colocam em prática.

Outra crítica presente aborda a necessidade daqueles envolvidos com o estágio de possibilitar e auxiliar no processo de construir as relações entre estagiários(as) e campo de estágio (Brq). E acredita-se que isto possa estimular e apoiar a construção de um processo ensino e aprendizagem mais inovador e mais propício para se alcançar ao menos algumas das diversas propostas e abordagens pedagógicas estudadas no curso de formação.

Ademais, chega-se a cobrar atitudes mais corretivas (Arq), mas sem muitas explicações ou clareza sobre em que sentido isso se daria. Contudo, crê-se que possa se tratar do que muitos chamam já popularmente de *feedback*. Traduzindo, o retorno avaliativo sobre as ações tomadas pela pessoa avaliada. Mas um retorno rápido, uma resposta rápida, para que o(a) avaliado(a) possa refletir sobre suas ações em tempo hábil. Tal retorno é extremamente necessário pois aquele(a) que passa por um processo de avaliação envolvendo ações práticas que não são costumeiras a sua vida. Ele(a) pode não perceber seus erros e acertos, e, por fim, repetir os erros, ou se sentir desestimulado(a) nas atividades por não ver o devido desenvolvimento ao menos aceitável de suas ações. Ainda tentando compreender tal colocação de Arq, acredita-se que o Relatório de Estágio de “N” possa ajudar.

Esse foi o ponto que mais me incomodou no começo. [...] Ele [o Supervisor Técnico, professor regente da classe] corrigia a ficha de avaliação na minha frente e ia discutindo por ponto.

Na primeira aula ele me chamou atenção por tanta coisa que pensei até em desistir de dar aula. [...]

Mas isso foi mudando a medida que o estágio avançava e eu seguia as dicas do meu supervisor. (ESTAGIÁRIO N, 2015)

Estas colocações acima ajudaram o estagiário “N” a refletir sobre seu desempenho:

No estágio I [Ensino Fundamental], a professora da escola Sousândrade me dava dez em todas as fichas de avaliação e concordava com tudo que eu fazia em sala de aula. Talvez por isso estranhei tanto minha avaliação pelo supervisor nesse semestre. (ESTAGIÁRIO N, 2015)

Neste sentido, a problemática não estava na atuação do Supervisor Técnico (professor da escola onde se realizou o estágio) que avaliou com maior critério, mas na atuação da Supervisora Técnica do estágio anterior, que não possuiu o devido compromisso com a avaliação do estagiário. Tornando claro, nesse momento, a importância de todos os membros atuantes do estágio, todos os atores, estarem atentos a necessidade de serem avaliadores, reflexivos, e críticos quando necessário, para ajudar na formação dos novos professores. Recuperando as palavras de Arq, tais membros envolvidos no Estágio devem ter atitudes mais corretivas.

Retornando ao questionário, ao se responder a pergunta: “Como estagiário do curso de licenciatura em História da UEMA você deve ter desenvolvido competências e habilidades para sua atuação profissional. Explique em que ponto tal afirmativa se adequa as suas experiências no estágio.”, obteve-se algumas considerações positivas sobre o Estágio. Ressalta-se que dentre as respostas obtidas, os respondentes, em sua maioria, desconsideraram ter existido contato com a profissão docente anteriormente na graduação. Encontra-se que nesse processo de primeiros contatos com a profissão docente, possibilitou-se ter maior compreensão e habilidades para lidar com a dinâmica de uma aula e seu planejamento. Assim como auxiliou no desenvolvimento de ações parecidas simples, como escrever no quadro, em que se ressalta ter se descoberto ser uma atitude complicada. (Crq).

Este último apontamento talvez esteja ligado a importância de se perceber que quando ao simplesmente virar as costas para a turma, para utilizar o quadro, alguns discentes podem fazer peripécias que atrapalhem o andamento da aula. Levando a outro ponto que Crq afirma ter desenvolvido: aprender, aos poucos, a se impor com os(as) alunos(as). Ou seja, conseguir que os mesmos compreendam e respeitem a autoridade do(a) professor(a).

E ainda analisando o questionário, obteve-se a seguinte resposta: “Algumas experiências vivenciadas em sua atuação constante como professor(a) poderiam de alguma forma ter sido estimuladas em suas vivências no Estágio Supervisionado de forma a aperfeiçoar o seu processo de formação inicial como professor(a)?”. Os apontamentos realizados por alguns(mas) destacam a compreensão de que o Estágio Supervisionado visa estabelecer contatos ainda iniciais com as experiências da docência e que a profissionalização do(a) professor(a) leva algum tempo, sendo pouco o disponibilizado pelo curso (Crq e Drq). E enquanto Crq considerou “um rompimento de paradigmas”, Brq defende “efetiva atuação decente na produção de projetos interdisciplinares na escola e no preenchimento dos temidos diários escolares.” (Brq).

A indagação seguinte foi: “O Estágio Supervisionado auxiliou no preparo de sua formação docente para enfrentar as incertezas e a complexidade da sala de aula? Explique.”. Neste momento se esperava uma análise sobre a capacidade de conceder respostas rápidas aos diversos acontecimentos que podem ocorrer em sala-de-aula. Nesse sentido, houve consenso em afirmar positivamente. Para Brq ajudou a tirar as dúvidas sobre a carreira de professor(a) a se seguir. Para Crq e Drq, auxiliou, mas

somente alcançou ou vem alcançando na atuação profissional diária. Para Arq ajudou na organização pedagógica, no planejamento e na organização escolar.

Nesse sentido, surge a dúvida sobre a relação entre essas respostas e o posicionamento referente a necessidade dos membros atuantes no estágio serem mais construtivos ou corretivos. Contudo, deve-se ter em mente que o estágio deve possibilitar a produção de experiências no âmbito da docência. Logo, a resposta dessa questão pode não estar relacionada com a atuação de tais membros, mas como algo desenvolvido a partir das experiências em si.

E através da pergunta “O Estágio Supervisionado possibilita o preparo para o desenvolvimento do ensino de História na perspectiva de formação de consciência histórica e o respeito as diferenças por parte dos alunos? Explique.”, se obteve repostas que se assemelham com a primeira questão subjetiva do questionário. Na primeira pergunta subjetiva os(as) respondentes já haviam se posicionado sobre a importância do(a) professor(a) para a formação de cidadãos e da consciência histórica para os(as) alunos(as) poderem se posicionar diante da realidade vivenciada em sua sociedade e, assim poder buscar melhorias nela.

Contudo, quando a inferência trata sobre como o Estágio Supervisionado prepara o(a) professor(a) para desenvolver o ensino de História nessa perspectiva, o que se encontra é a proposição de que houvesse maior interação entre estagiários(as) e comunidade escolar. Defende-se ainda haver mais liberdade na efetiva atuação na sala de aula e na produção de atividades para os(as) alunos(as) e nas atividades burocráticas de um professor (diários de classe) e, principalmente, na elaboração de projetos relacionados as pesquisas envolvidas no curso de história ou no Mestrado em História da UEMA (PPGHIST – UEMA) (Brq). Já Crq esclarece que essa formação da consciência histórica não é fácil de se pensar ainda no estágio pois depende de certa maturidade do(a) estagiário(a), ainda a ser alcançada com maior tempo de experiência com o trabalho da docência. Enquanto Arq pontua que o tempo de estágio é insuficiente. Aproximando-se de Crq, pois se depreende que há o reconhecimento de que é necessário haver mais experiência para se alcançar a devida maturidade para auxiliar os alunos na formação de consciência histórica e o respeito as diferenças.

### 2.3.3 CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA ENTRE PARES

Voltando-se para os tópicos da sexta questão do questionário, os(as) participantes da pesquisa teceram comentários referentes a relação entre pares na formação de sua identidade profissional no tópico “A vivência com os(as) colegas de profissão (outros(as) professores(as))”. Cq não se posicionou. Os demais destacaram de formas diferentes que essa vivência é possibilitadora de contatar as experiências dos(as) colegas de profissão e ter maior compreensão sobre a realidade da escola onde está atuando na docência. Entretanto, todos enfocaram a vivência possibilitada na atuação profissional, desconsiderando o estágio Supervisionado na graduação.

Considera-se interessante enfatizar a resposta de Bq: “A vivência com os colegas de profissão, na maioria das vezes de outras disciplinas, representa um aspecto mais agradável no ambiente de trabalho, sobretudo no que diz respeito aos projetos pedagógicos com profissionais das disciplinas afins, no campo das humanidades.” (Bq) Expõe-se, assim, que, no caso de Bq, o mais comum é o contato ocorrer com professores(as) de outras áreas, ou seja, de outras disciplinas, mas que torna possível refletir suas ações docentes diante dos erros e acertos já experimentados por tais colegas. São respostas que se aproximam do que é defendido por Tardif sobre os saberes desenvolvidos com os pares (2012). Destaca-se também o posicionamento de Aq, que considera ser essa vivência o aspecto do ambiente de trabalho que possibilita compreender o descaso com a educação e com os(as) profissionais dessa área, possibilitando também compreender seus reflexos na “qualidade da oferta de ensino” (Aq).

As leituras deixam claro que é no estágio curricular obrigatório que há um alcance maior da aproximação entre a teoria e a prática na formação do docente. É o período da formação docente em que as possibilidades de desenvolvimento de experiências enriquecedoras no tocante à realidade chegam a acontecer devido as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais possibilitadas na conformidade com as colocações feitas por Tardif (2012, p. 58),

[...] são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para

resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias.

Essas experiências durante o estágio advêm, dentre outros, dos vínculos construídos com os professores em exercício. E nesse tocante, encontramos as seguintes alegações dos(as) estagiários(as): “No que tange os supervisores técnicos, tanto o professor [nome do professor regente da classe] como a professora [nome de outra professora regente de outra classe], acompanharam o andamento do estágio, sempre dispostos a manter o diálogo, tirando dúvidas e orientando-me constantemente.” (ESTAGIÁRIO D, 2013); “No que concerne a relação estabelecida entre o professor titular e o estagiário, houve uma intensa interação e troca de conhecimentos. [...] Os muitos conselhos eram sempre considerados pelo estagiário [...]” (ESTAGIÁRIO M, 2012). E ainda sobre esse assunto, o Estagiário P (2015) expõe que

Tivemos uma amistosa e construtiva relação com o supervisor técnico [professor regente da classe], que desde o primeiro momento demonstrou apoio ao nosso trabalho, conduzindo-nos com zelo durante a prática de ensino. E esta tarefa só pôde ser executada devido a associação do conhecimento de sala de aula adquirido por anos pelo nosso supervisor, somado à sua abertura a transmitir suas experiências. A partir desse ambiente construtivo, profissional, e não menos amistoso, cultivamos os laços do profissionalismo que produz crescimento mútuo. (ESTAGIÁRIO P, 2015)

Nestes exemplos é possível destacar que é comum dentre os(as) estagiários(as) a compreensão da importância da construção do conhecimento relacionado a profissão através do convívio com seus pares, já atuantes na profissão. No estágio, alcança-se de certo modo, a proposição de Nóvoa (2012, p. 13): “a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão.” Bem como se efetivam também as relações sobre tempo, trabalho e aprendizagem proposta por Tardif (2012) que pressupõe também a relação com outros personagens do processo ensino/aprendizagem. Dentre eles, principalmente os alunos, aqueles em processo de formação pela educação básica. Considerando essa relação aluno/professor, alguns estagiários buscaram desenvolver um vínculo mais estreito com os alunos, indo além da aula, havendo diálogos, mesmo nos corredores da escola, conforme contemplado no fragmento abaixo:

Nesse contexto percebi que havia uma grande quantidade de planejamento para suas vidas profissionais e até rumos definidos, na teoria. Porém, na prática, os alunos não estavam efetivamente procurando meios que viabilizassem seus rumos profissionais. O estudo era negligenciado pela

maioria, sobretudo por alunos que queriam fazer Direito e Medicina, o que demonstra que a distância entre seus sonhos e o estudo para alcançá-los é muito grande, o que pode nos levar a conclusão de que os alunos ainda não conseguiram associar ou internalizar, o futuro profissional com a carga de estudo que ele exige, em outras palavras ainda não associaram o “esforço com a recompensa”. (ESTAGIÁRIA H, 2013)

Logo, esta estagiária pôde desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade dos alunos, seus anseios, suas expectativas. Contudo, ela constata a falta de esforço para os estudos. Característica essa apontada por outro estagiário, conforme o exemplo abaixo.

A conclusão que tirei depois que corrigi as provas não foi muito agradável, apesar do meu esforço em ministrar as aulas e fazer com que eles aprendessem as notas me fizeram perceber que o esforço não era recíproco, foi nítido que a maioria dos alunos não estudou para uma avaliação que continha 10 questões, sendo duas discursivas e as restantes de múltipla escolha, as notas foram bastante negativa, depois de observar esse fato compreendi melhor o motivo do professor dá tanta importância as atividades dos livros e as extras para somar com a prova. Na maioria dos casos nem os pontos das atividades ajudaram o aluno a ficar com a nota boa. (ESTAGIÁRIO I, 2015)

Essa falta de reciprocidade dos alunos, usando os termos do estagiário, pode ser analisada de diversas formas, dentre elas o desinteresse pelo assunto abordado e talvez ligado a uma falta de base, ou seja, ausência de conhecimentos adquiridos sobre os assuntos trabalhados. Por esta falta, percebe-se a enorme dificuldade em ler e compreender o que está lido. Algo visível entre a maioria dos alunos. Ou seja, eles sabem ler, mas não sabem interpretar o que foi lido. Isso se observa no alto índice do que se denomina analfabetismo funcional no Brasil, e que está presente mesmo entre os graduados.

Sobre o termo analfabetismo funcional, conforme Ribeiro (1997, p. 147):

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal

definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais.

Sendo assim, o termo pode ser aplicado a essa situação por se perceber que a capacidade de leitura dos alunos não é suficiente para que “possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade.” (RIBEIRO, 1997, p. 147). Muitos alunos sentem dificuldades em compreender a História, ou mesmo outras disciplinas, como a Matemática, Física, Geografia, por não conseguirem assimilarem as ideias presentes nos textos devido a frágil base educacional no tocante às leituras.

Abrimos aqui um parêntesis, destacando que essa “base educacional inconsistente”, apontada em vários relatórios, pode ser explicada também pela prática educacional vigente nas escolas do Maranhão de aprovar os alunos através do conselho de classe para diminuir o nível da repetência. Sabendo-se que o nível dos alunos que chegam ao 3º ano do ensino médio é baixo, se a aprovação desses alunos fosse realizada com maior rigor, ou seja, avaliados conforme o nível de aquisição de novos conhecimentos aliados aos antes possuídos, provavelmente estariam com os piores níveis de repetência do Brasil, pois, como explicitado pelo relatório citado, a média do nível de conhecimento e de capacidade de assimilação durante a leitura, dos alunos, é muito aquém do esperado.

Essa prática é assumida pelo sistema educacional por considerar que a evasão de parte considerável dos discentes é provocada pelo desestímulo causado pelas repetências. Contudo, ao ser essa prática corrente há anos, percebe-se que houve diminuição da evasão, mas não a melhoria do nível de escolaridade. O que se tem é certa manipulação dos dados de aprovação e a queda brusca na qualidade de ensino, visto que a capacidade de articular ideias e de criticismo do aluno só piora. Por outro lado, o Estado do Maranhão, recentemente expõe ter melhorado os níveis de aquisição de conhecimentos de seus discentes da educação básica o que é revelado pelos dados estatísticos do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Porém, as estatísticas realizadas pelo ENEM, por exemplo, consideram somente aqueles que ambicionam se graduar, excluindo assim aqueles que não

procuram uma graduação. Prova disso, está no número de inscritos no Enem: 7.173.574 em 2013, aproximadamente 3,5% da população brasileira. Sendo que aproximadamente 2,5% (aproximadamente 5 milhões) da população brasileira está findando o ensino médio naquele ano.

Nos mais de 7 milhões de inscritos estão incluídos aqueles que concluíram ensino médio há 1 ano ou mais, que certamente ultrapassa a metade. Vê-se então que, provavelmente, as estatísticas realizadas sobre o ENEM consideram, em média, somente 70% dos concluintes do Ensino Médio, ou menos. Sendo estes os mais bem qualificados do grupo social destacado (concluintes do Ensino Médio), devido a justificativas expostas no início do parágrafo anterior.

Essa mesma análise sobre a base educacional deficiente dos alunos está presente em vários relatórios, observando que

O professor [...] me deu inúmeras vezes a impressão de que os alunos não aprendiam, não porque não tinham uma boa base educacional ou ainda porque não queriam, mas simplesmente porque tinham deficiência na aprendizagem, citando por vezes a palavra “burrice”. Essa ideia soa mais como uma justificativa para o aprendizado não efetivo dos conteúdos que ele passava de maneira muito fragmentada e inconsistente [...]. Sendo assim, concluo, sobre esta questão, que os alunos por terem uma base educacional deficiente podem sofrer muitas complicações no Ensino Médio para aprender, entretanto, os conteúdos podem ser passados com eficácia se forem observadas as categorias distintas de ensino, mudando-se as estratégias e as dinâmicas também. (ESTAGIÁRIA H, 2013)

Além da análise sobre a base educacional dos alunos, destaca-se, neste relatório, a observação de que os professores muitas vezes têm práticas didáticas defasadas, mas não as reconhece, preferindo culpar os alunos pelas suas dificuldades. Neste caso, o professor deveria procurar alterar sua prática docente com vista a facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Bittencourt (2004) destaca que nas propostas curriculares de História para o Ensino Médio, o ensino deverá ter:

[...] como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. Não inclui, entre seus objetivos, a formação de “um historiador”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim

como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea. (BITTENCOURT, 2004, p. 118)

O desenvolvimento do ensino, conforme explicitado nos relatórios, não está, em muitos casos, sendo feito com o intuito de aprofundar os conhecimentos do aluno, já que não há a preocupação em perceber o nível de conhecimento anteriormente adquirido por ele. Inda mais sabendo-se da prática constante de aprovar os alunos no conselho de classe, o que denota um descaso do sistema de ensino para com o destino da escola e do aluno.

Destarte, não há a devida aproximação do(a) professor(a) a realidade dos(as) alunos(as) no meio escolar, muito menos se atenta para a realidade destes(as) estudantes fora da escola. Em outras palavras, o ensino ainda está distante do(a) aluno(a), podendo ser o motivo de causar o desinteresse dele(a) por considerar que nada acrescentará em sua vida.

Não obstante, muitas vezes o(a) professor(a), que nos dias atuais têm também o papel de ser um(a) educador(a), não age como tal, pois conforme explicitado nos relatórios, eles buscam outras justificativas, como afirmar que “são nas políticas educacionais que requer mudanças significativas no processo de aplicabilidade de ensino.”. Fonseca (2011) se contrapõe a esta posição assumida por alguns(mas) professores(as), pois conforme esta autora

[...] não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais dos documentos curriculares, uma perspectiva multicultural. Sabemos que aquilo que o professor ensina ou deixa de ensinar, bem como o aluno aprende ou deixa de aprender, vai muito além do “prescrito” como defende Goodson (1996). É preciso auscultar o currículo real construído no cotidiano escolar. Nesse sentido, a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes com os alunos de diferentes culturas e níveis sociais, as relações entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos e preconceitos que são transmitidos nos materiais e o que é exigido nas avaliações constituem historicamente mecanismos de seleção e exclusão. (FONSECA, 2011, p. 36-37)

Conforme o exposto, podemos encontrar estagiários tendo compreensão semelhante sobre o cuidado que se deve ter com a formação do aluno, quando se expõe que “o papel do educador é estimular a construção do conhecimento.” (ESTAGIÁRIO L, 2015). Abstrai-se também que a aplicabilidade de ensino está para além das políticas educacionais. As práticas que são percebidas nas escolas são, muitas das vezes, diversa

das políticas educacionais vigentes. As mudanças devem estar mais no currículo real da escola, na atuação do professor, do que nas políticas educacionais. Estas devem, apenas, serem aprimoradas, e em muitas situações, recriadas. Gontijo (2009, p. 66) enfatiza que:

Voltando aos PCN's, deve-se lembrar que este documento se caracteriza por ser produzido por uma das instâncias do Estado (o então Ministério da Educação e Cultura) e por atribuir à esfera das instituições escolares, dos grupos e dos indivíduos a apropriação e implementação de suas propostas.

Assim sendo, percebe-se uma maior necessidade de comprometimento do(a) professor(a) com sua ação docente em vez de culpar somente as políticas educacionais pelo fracasso dos(as) alunos(as). Muitos(as) professores(as) não percebem que a metodologia utilizada em sala de aula pode estar comprometendo o processo de aquisição do conhecimento pelo(a) aluno(a), preferindo considerar que o(a) aluno(a) é “burro” e por isso não aprende. É necessário que alguns(mas) professores(as) revejam a forma como desenvolvem suas aulas, pois, conforme a análise de estagiário C (2012), elas são “extremamente reduzidas em termos de conteúdo e de processos de desenvolvimento de ideias”.

Diante de todas essas análises desenvolvidas pelos(as) estagiários(as) em seus relatórios, pode-se perceber como a vivência com professores(as) atuantes podem auxiliar no processo de formação da identidade profissional do(a) professor(a). Sem o relacionamento social inerente a profissão docente, isso acaba por mantê-los adiando o processo de construção dessa identidade desse(a) estudante por não o aproximar do

lastro de certezas [que] se constrói ao longo dos múltiplos processos de socialização por que passa o professor e como elas se sedimentam, assumindo o papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza o seu próprio trabalho e sua própria identidade. Nessa perspectiva, a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, e não ‘computacional’ [...].” (TARDIF, 2012, p. 104).

Logo, o processo de formação do conhecimento do(a) professor(a) acerca de sua profissão, do seu fazer pedagógico, do seu pensar, não está ligada somente a computar, ou seja, estimar, contar. Está muito mais ligado ao processo interpretativo e linguístico. Processo este estimulado pelos múltiplos processos de socialização. Dentre eles a socialização com outros membros da categoria profissional: professor(a) da Educação Básica. Este fato não ocorre, somente, com o(a) professor(a) de História, pois

muitas das dificuldades existentes na prática docente são comuns a professores(as) das mais diversas disciplinas ligadas a questões relativas a sociabilidade.

As relações sociais envolvem, mas não se restringem, as relações entre professor(a) X professor(a), professor(a) X aluno(a), professor(a) X responsáveis de alunos(as), professor(a) X gestor(a), professor(a) X coordenador(a). O(a) estagiário(a) deve estar consciente que a relação entre os(as) professores(as) de História, de forma específica, deve estar muito mais ligada com a questão do conteúdo da disciplina História e como proceder no processo ensino e aprendizagem desse conteúdo. No sentido da formação docente, os vínculos desse(a) estagiário(a) em formação deve ser com todos os envolvidos na realidade escolar.

Assim sendo, essa falta de vivência dos(as) estudantes do curso de História da UEMA com a prática docente, com a profissão a ser seguida, é também um distanciamento em relação ao ambiente escolar. Aspectos que se contrapõem aos documentos oficiais sobre formação de professores(as), aos documentos legais do próprio curso e os posicionamentos teóricos mais recentes sobre a temática. É preciso deixar claro que essa vivência do ambiente escolar se efetiva a partir do 2º período do curso através das Práticas, não com atividades de regência, mas com o desenvolvimento de projetos de pesquisa ação e com procedimentos de observação, aplicação de questionários e entrevistas ou, ainda, como outras técnicas de coleta de dados e experiências, como já proposto pelos documentos existentes, para que o(a) estudante não chegue “cru(a)” como professor(a), como diz ter se sentido a estagiária Ae, principalmente, ao iniciar sua atuação profissional de fato como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede estadual.

*[...] foi meu primeiro serviço, nunca tinha dado aula em escola antes, em nenhum tipo, nem na rede privada, nem na estadual... Minhas únicas experiências de prática, de sala de aula, tinha sido apenas no estágio I e no estágio II. Ou seja, eu já comecei a minha docência mesmo, assim, quando assumi o meu cargo. [...] Enfim, eu entrei bastante “crua”, esse é o termo que eu gostaria muito de destacar. Não tinha qualquer experiência de sala de aula quando entrei na rede estadual. (Entrevistada Ae)*

Constata-se, assim, que Ae considera que as experiências vivenciadas nos estágios foram limitadas para o exercício da docência no EJA, e não possibilitaram um estreitamento com o ambiente escolar que permitisse uma maior compreensão da realidade docente. Assim, chegou ao mundo profissional do magistério, como ela diz,

“crua”. Usando ainda um fragmento da fala de Ae, as únicas experiências de prática em sala de aula foram, as dos estágios um e dois. E complementa:

*Foi extremamente complicado. E para além dessa questão de sala de aula, eu também cheguei bastante sem prática sobre o ambiente escolar, sobre a dinâmica e o cotidiano da sala dos professores; sobre a dinâmica de planejamento de aula, sobre Plano de Aula; sobre a dinâmica de Conselho de Classe, que eu não sabia como funcionava; sobre entrega de materiais para Coordenação; entrega de provas para Coordenação. Então tudo eu fui aprendendo no cotidiano da escola. Então, isso não me foi ensinado. Fui aprendendo... Foi exigido e eu fui tento que corresponder àquilo. (Entrevistada Ae)*

Em que pese a contradição da fala da entrevistada ao observar seu Relatório de Estágio, pois ali se constata em seus apêndices que ela elaborou diversos Planos de Aula em seu Estágio e que eles foram entregues ao Supervisor Técnico para possibilitar a avaliação de sua atuação docente como estagiária, esse sentimento de complicação, dificuldade e falta de prática por parte de Ae pode ser explicado pelos conhecimentos que foram exigidos pela escola na qual ela foi trabalhar. Talvez a dinâmica da relação direta com a Coordenação da escola tenha sido pouco explorada no Estágio, considerando que o tempo destinado ao planejamento e a regência das aulas pelo curso não é bem otimizado. Torna-se curto devido a pequena carga horária (30 horas no ensino Fundamental e 45 horas no Ensino Médio). Antes de irem para a escola são destinadas quarenta e cinco horas em sala de aula com o coordenador do estágio para contemplar o preparo de todos(as) os(as) estudantes. Em outras palavras, considerando o exposto pelos entrevistados, hoje como professores, e os(as) demais estagiários(as) em seus relatórios, essas situações cotidianamente exigidas dos(as) professores(as) no ambiente escolar não são exploradas como deveriam na prática do cotidiano escolar possibilitada pelo Estágio.

Conforme Rios (2011), em sua obra elaborada para ser um “Manual da Dimensão Prática nos Cursos de Licenciatura [da UEMA]”, como exposto na Apresentação do documento, encontramos no quadro 4 (RIOS, 2011, p. 17), denominado “Distribuição da carga horária de Estágio Curricular Obrigatório em duas etapas nos Cursos de Licenciatura da UEMA”, que as atividades didáticas na vivência escolar dos estágios devem ser distribuídas assim:

- **No Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (Etapa I):** 20 horas de observação e participação em classe; 25 horas de estudo e planejamento durante todo o estágio; 30 horas de atividades de pesquisa com estudantes, como, por exemplo, a intervenção de pesquisa iniciada na prática curricular; e 30 horas de regência de classe.
- **No Estágio Supervisionado do Ensino Médio (Etapa II):** 20 horas de observação e participação em classe; 30 horas de estudo e planejamento durante todo o estágio; 60 horas de atividades de pesquisa com estudantes, como, por exemplo, a intervenção de pesquisa iniciada na prática curricular; e 40 horas de regência de classe.

Sendo que observação e participação em classe, conforme exposto nos relatórios, é comum serem realizadas acompanhando o(a) supervisor(a) técnico(a) do estágio nas várias turmas em que ele(a) atua na escola. Assim, podemos considerar que o(a) estagiário(a) completa essa fase de observação em duas semanas ou três, pois no geral, sabe-se que a carga horária semanal dos(as) professores(as) de História da rede municipal (São Luís) ou estadual (Maranhão) de ensino em sala de aula entre 2011 a 2015 era em média de 12 horas ou um pouco mais.

O estudo e planejamento, de 25 horas no ensino fundamental, e 30 horas no ensino médio, devem ocorrer durante todo o período de vivência escolar. E isso se compreende pela necessidade do planejamento ser realizado conforme a realidade daquele momento. Por isso, algumas questões inicialmente pensadas para os momentos finais do estágio, podem ser repensadas durante todo o estágio. Entretanto, conforme visto nos relatórios de estágio, poucos(as) estagiários(as) possuíram a experiência de planejar as aulas com o(a) Supervisor(a) técnico(a), dado a falta desta prática na maioria das escolas.

Usando como referência a fala de Ae, considera-se pertinente chamar a atenção da direção do curso na organização dos horários dessas disciplinas, para que os(as) estudantes tenham disponibilidade de frequentarem as escolas antes da regência propriamente dita. Bem como alertar também a coordenação dos estágios para que naquelas horas de aulas realizadas na 1ª etapa, esses(as) estudantes possam trabalhar mais os aspectos levantados por Ae e que tanta falta lhe fez quando assumiu a sala de aula. Ou seja, ela demonstra que lhe faltou preparo para vivência e experiência no

ambiente escolar no tocante a dinâmica e o cotidiano da sala dos professores, a dinâmica de planejamento de aulas, assim como de Conselho de Classe, e a entrega de provas para Coordenação. É importante ressaltar o pouco tempo disponibilizado para o planejamento.

Ressalta-se ainda que a carga horária anual da disciplina História no Ensino Fundamental e Médio é de 120 horas, sendo, assim, 30 horas bimestrais. Logo, pode-se destacar que, com as 30 horas de regência de classe no Ensino Fundamental e 40 horas, no Ensino Médio, a regência poderia durar um bimestre letivo ou, no caso do Ensino Médio, um bimestre letivo e um terço. No entanto, no período em análise (2011 a 2015), era comum o(a) estagiário(a) reger duas a três classes. Assim, não chegava a atuar como docente, de forma supervisionada, durante um bimestre letivo, como suposto anteriormente.

Destarte, consegue-se encontrar um dos motivos para as críticas tecidas por Ae sobre o estágio na sua formação inicial. Aliás, uma das críticas sobre o desconhecimento da dinâmica de entregar as provas a serem aplicadas para antes ter suas características pedagógicas analisada pela Coordenação da escola, em instituições onde as provas são bimestrais, podem, por conseguinte, não ocorrer durante o estágio. Pois estando o(a) estagiário(a) regendo duas ou três classes, significa que o tempo regendo uma classe é reduzido pela metade ou menos. Logo, a carga horária de regência passa de 30 horas em uma turma para 15 horas em duas turmas do Ensino Fundamental, significando meio bimestre letivo; e de 40 horas em uma turma para 20 horas em duas turmas no Ensino Médio, traduzindo-se em dois terços de um bimestre letivo.

Quanto a dificuldade enfrentada para se adequar ao cotidiano escolar relacionada a dinâmica e o cotidiano da sala de professores explicitada por Ae, pode-se depreender que seja uma consequência da ênfase dada a atuação em sala de aula pelo(a) estagiário(a), como podemos perceber também nos relatórios de estágio. Pois não é perceptível que os(as) estagiários(as) tenham a devida convivência com os pares no sentido profissional. Em outras palavras, se cria um vínculo com o(a) supervisor(a) técnico(a) do estágio, atuante como professor(a) de História, mas não se tece vínculos com os(as) demais professores(as) da escola, onde está se realizando o estágio, e o seu corpo pedagógico.

Como já exposto anteriormente, os(as) professores(as) das mais diversas disciplinas devem ser vistos como pares por também estarem envolvidos com o

magistério, com a docência. Mas acrescenta-se que apesar de o corpo pedagógico possuir um grau de hierarquia escolar superior aos(as) professores(as), durante o estágio, também pode ser considerado pares profissionais do(a) professor(a) de História, visto que estão todos atuando para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Logo, em vários momentos da carreira profissional, de forma quase constante, o(a) professor(a) e o(a) gestor(a), ou o(a) professor(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), dentre outros membros do corpo pedagógico que possa existir, precisarão estar lado a lado no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Entretanto, ao se analisar os relatórios de estágio e as entrevistas realizadas podemos considerar que esse vínculo do(a) estagiário(a) com a escola (professores(as) em geral e corpo pedagógico) não é devidamente valorizado por muitos(as) estagiários(as). E levando em conta que a carga horária como está organizada expõe somente o mínimo de horas para cada momento do estágio, não há impedimento de se estimular o(a) estagiário(a) a observar também esse outro lado do ser professor(a).

E se percebe também nos relatórios que muitas vezes os(as) próprios(as) estagiários(as) não se esforçam para vivenciar a escola devidamente, relacionando-se com os membros da escola citados, aprofundando-se nos conhecimentos sobre a escola e seu funcionamento. Assim, prejudicam a capacidade de análise do estágio realizado. Abordando, na maioria das vezes, o estágio de forma mais breve possível.

#### 2.3.4 A FORMAÇÃO TEÓRICA E A ATUAÇÃO DOCENTE

Ainda em relação a sexta questão do questionário, pediu-se para o respondente comentar sobre “O conteúdo curricular do curso de graduação (formação teórica)”. E dentre as respostas obtidas, Arq, Brq e Drq, pontuam que a formação teórica do curso está conforme as necessidades da atuação docente. Enquanto Arq comenta de uma forma confusa, restringindo-se a responder “Na abordagem do conteúdo”, Brq expõe que “A formação teoria do curso de história e os saberes contemplados na base curricular da SEDUC tem convergência [...]”.

Todavia, considera-se expressivo o destaque realizado por Brq: “Com exceção dos conteúdos relacionados à história do Maranhão, (tais saberes vêm, aos poucos, sendo escamoteado na rede estadual, em favor da base curricular comum cobrada no Enem)” (Brq). Trata-se do processo realizado pela Secretaria de Educação do Estado do

Maranhão de diminuir a importância da História do Maranhão, focando em um currículo que se aproxima cada vez mais do exigido pelo conteúdo programático do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse aspecto talvez explique a razão de não se encontrar relatos sobre o ensino de História do Maranhão nos relatórios analisados, visto que o Exame Nacional do Ensino Médio já era realizado como meio de admissão para a maioria das Instituições de Ensino Superior do país, e possibilitar a aprovação dos(as) alunos(as) neste Exame é o objetivo comum a maioria das escolas e professores(as).

Diante destas percepções, considera-se interessante destacar as falas do estagiário C (2012) ao definir que: “o desenvolvimento profissional do docente se dá pela interação desses saberes (teórico e prático) e no campo de estágio possibilita-se maior conhecimento acerca desta relação.” Essa constatação pode ser confirmada nas falas de diferentes estagiários(as). E nas palavras de outro estagiário, compreende-se a importância que as discussões levantadas na sala de aula da graduação podem ter para auxiliar os graduando na formação de seus conhecimentos e saberes:

Na disciplina de estágio me propus a colocar tudo que havia aprendido durante na vida acadêmica, procurando levar mais motivação e expectativa de vida para os alunos e também conhecer a realidade das escolas públicas, observando os desafios da nossa profissão e tentando fazer o diferencial na sala de aula. (ESTAGIÁRIO K, 2015)

Todavia, dentre os relatórios analisados, quase não foi possível encontrarmos dados sobre a ministração de aulas referentes à História do Maranhão. E mesmo durante o estágio, seja na fase de observação da aula do(a) professor(a), na regência, ou qualquer momento estipulado para as atividades didáticas na vivência escolar, que tem uma carga horária, no Estágio Curricular Obrigatório do Ensino Médio, de 150 horas (RIOS, 2011, p. 17), pressupõe-se que em algum momento poderia haver a exploração de algum conteúdo referente à história local, ligada a regionalidade. Todavia, isso está explicitado em pouquíssimos relatórios analisados. Esta ausência induz a dois juízos.

O primeiro é que, se houve a ministração de algum conteúdo regional, os(as) estagiários(as) não viram importância em expor isso em seus relatórios. O segundo é que, de fato, não houve a abordagem de nenhuma temática referente ao Maranhão. Seja qual for a alternativa, é possível avaliar que essa ausência denota que o ensino da história do Maranhão é de alguma forma minimizada pela escola, desconsiderando-se a

busca na aproximação do ensino da história à realidade do(a) aluno(a), defendida pelos documentos oficiais sobre o ensino no Brasil.

Ademais, podemos constatar nos relatórios escritos de 2011 a 2015 houve um substancial desenvolvimento do uso de fundamentação teórica na elaboração dos relatórios. O que possibilita perceber a tentativa de alcançar as exigências do curso de oferecer cada vez mais uma formação aos(as) futuros(as) professores(as) pautada nas novas concepções, em que o(a) professor(a) é preparado para ser um(a) profissional reflexivo(a) e pesquisador(a). Um(a) formando(a) atuante no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento pelos alunos(as), mas também atuante no processo de desenvolvimento de saberes dele(a) mesmo(a), e os adquiridos também com os(as) professores(as) formadores(as).

No fragmento abaixo, do relatório do estagiário F, vê-se que ele buscou fundamentação teórica para ressaltar importantes aspectos que devem ser considerados pela escola e o(a) professor(a) na relação com o social

Portanto, a partir de nossas experiências vivenciadas nos estágios no ensino Fundamental e Médio e nas redes privadas de ensino notamos um processo de desvalorização e desânimo dos docentes com as políticas adotadas recentemente.

Como devemos então alterar este quadro na educação brasileira? Podemos pensar em autonomia no processo de formação de professores e para aqueles que atuam nas redes públicas e privadas? Para responder a estas perguntas retornamos as idéias de Alison Paim:

“Autonomia pressupõe que sejam levadas em conta as condições sociais, políticas, culturais, econômicas de cada grupo social no qual a escola está inserida; trabalhar-se-ia com as diferentes realidades e especificidades locais, regionais, enfim, o que está mais próximo dos alunos e professores, porém não os desvinculando do contexto global. Trabalhando com as diferenças e divergências que permeiam o espaço escolar, as contradições sociais vão sendo explicitadas e com isso torna-se possível pensar em um professor que desempenhe um papel de agente de transformação da sociedade dominante e injusta (2004: 163)”. (ESTAGIÁRIO F, 2015).

E é possível perceber a mesma ação nas análises de estagiário G em seu relatório, sendo ambos estagiários de 2015.

Nesse contexto, as autoras Selma Garrido Pimentel e Maria Socorro Lucena Lima (LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011) problematiza a aplicação das competências da LDBeN no que se refere a formação do professor. De um lado a metodologia político-educacional, do outro, a realidade do ensino brasileiro. Ou seja, o problema tratado se cristaliza nos aspectos que

influenciam a formação do professor, o que, conseqüentemente, reflete na sua prática em sala de aula. (ESTAGIÁRIO G, 2015)

### 2.3.5 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA CURRICULAR E DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

E ao abordar “A dimensão prática como um todo do curso de graduação (disciplinas Prática, AACC’s e estágios supervisionados)”, um dos tópicos da sexta questão do questionário, Arq respondeu que é insuficiente. Crq e Drq não se posicionaram. Mas Brq apontou que “Talvez fosse necessária a interação dos cursos superiores com o ensino básico numa fase mais inicial da formação acadêmica” (Brq). Tais posicionamentos possibilitam tecer algumas considerações.

Em um primeiro momento pode se questionar se os(as) participantes da pesquisa compreendem a importância e os objetivos das disciplinas Práticas Curriculares, das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC’s) e dos Estágios Supervisionados como um conjunto. Porém, considerando que todos devem ter vivenciado essa chamada dimensão prática dos cursos de licenciatura da UEMA, isto nos leva a questionar se as mesmas foram trabalhadas conforme o proposto nos documentos oficiais da instituição, visto que a proposta de Brq trata justamente da exigência da prática na licenciatura desde o início da formação.

Pode-se deprender, assim, que no curso de licenciatura em História da UEMA ainda existem amarras que dificultam trabalhar algumas disciplinas, a exemplo da Prática, que são importantes no processo de formação dos(as) professores(as). Formalmente se defende uma maior conexão entre os conhecimentos teóricos e práticos, para uma formação mais holística, durante todo o curso, ou o máximo possível. No entanto, os comentários expostos por Arq e Brq permitem entender que o curso acaba por continuar priorizando os conhecimentos teóricos, tendo somente os últimos períodos do curso para “lembrar” os(as) estudantes que eles(as) estão num curso de formação de professores(as).

Pensamento parecido com críticas levantadas por estagiários(as) em seus relatórios. Pode-se destacar um nível de insatisfação com o desenvolvimento do curso de graduação, quando o Estagiário N afirma:

Percebi também que há algumas falhas do curso em relação à questão prática. Tivemos cadeiras de prática antes do estágio, mas algumas não contribuíram para minha experiência em sala de aula. Algumas coisas eu só percebi na experiência do estágio, pois cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma, cada escola possui dinâmica. (ESTAGIÁRIO N, 2015)

Essa fala do estagiário N possibilita entender que as cadeiras de Prática não auxiliaram devidamente para um melhor aproveitamento do estágio. Entretanto, não se aprofunda na questão, relativizando ao tratar das diferenças existentes entre as realidades de cada turma, sala de aula ou escola.

Nesse sentido, considera-se importante ressaltar que os dois participantes da entrevista expuseram experiências bem diferentes quanto a formação no curso de História. Enquanto Are afirma só ter contatado com a realidade de uma escola durante o estágio, Be afirma que ainda no 5º período do curso já estava envolvido em um projeto de extensão a ser realizado nas escolas. E esse projeto se tornou ação durante seus estágios (fundamental e médio). Então, já se possibilita perceber que o estímulo da instituição de formação de professores(as) de História foi bem diferente entre eles.

Assim sendo, constatou-se que as análises dos entrevistados, de certa forma, se contradizem. Be afirmou que foram bem satisfatórias as experiências dos estágios e do projeto de extensão realizado, enfatizando que essa satisfação se dá principalmente devido a realização dessa pesquisa de caráter pedagógico do projeto de extensão, que durou do 5º período até o final do curso. Já Are afirmou que as experiências relacionadas a prática docente foram insatisfatórias, dizendo que chegou “crua” para atuar profissionalmente.

Todavia, é importante ressaltar que Ae explicita que após a graduação, sua primeira experiência docente foi na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, compreende-se que o sentimento de incapacidade, de desconhecimento da atuação docente, de estar “crua”, advenha de sua experiência profissional ter se iniciado numa realidade que não é comumente apresentada na graduação, no Estágio.

A entrevista com Ae ocorreu primeiro e, nela, a entrevistada afirmou que quando havia pesquisa em seu processo de formação, era normalmente com teor acadêmico. Baseado nessa informação, quando Be explicitou ter realizado pesquisa de extensão desde o 5º período, considerou-se importante questionar se a vivência proporcionada pela pesquisa realizada na extensão foi comum entre seus colegas da graduação. Be relatou que alguns colegas participaram de projetos semelhantes, ligados ao ensino de

História também, mas a maioria não. Voltando para o discurso de Ae, constata-se que, mesmo quando os formandos em História realizavam pesquisas, por não possuírem o cunho pedagógico, só “lembravam” que estavam em um curso para se formar professor(a) ao chegar nos estágios.

Sendo, assim, o contato com as escolas se constituiu em um choque de realidade para muitos. Pois as pesquisas de extensão não tinham relação alguma com o ensino de História. Tomando por base as falas de Ae e Be, constatou-se que a grande maioria das pesquisas realizadas no período de suas formações ou de seus colegas de turma (outros estudantes do curso de História da UEMA) não contribuíram efetivamente para o exercício da docência a ser desenvolvido nos estágios. Reside aí, talvez, o fato de Ae pontuar que chegou “cru” para atuar profissionalmente. Parece que as pesquisas de extensão não foram propiciadoras de atividades formativas na formação inicial. No tocante as práticas formativas a serem desenvolvidas em projetos no processo de formação, é interessante pontuar o que destaca Lauande (2012):

As práticas formativas referem-se às formas específicas de como os professores formadores agiram no sentido de propiciar aos formandos momentos de atividades práticas, ou ações vivenciadas e patrocinadas quando da operacionalização do currículo. As atividades desenvolvidas na instituição formadora pelo professor formador são constituídas por um conjunto de situações formativas que permeiam a sala de aula como ambiente de aprendizagem, bem como o fazer da docência em relação ao contexto em que se insere e atua. Essas atividades são muitas e complexas, contemplando aspectos que vão além do sentido estrito do ensinar, ou seja, do ministrar aulas. (LAUANDE, 2012, p. 160)

Vê-se, assim, que as práticas formativas do processo de formação englobam todas as atividades desenvolvidas pelos professores formadores direcionadas ao fazer da docência em aspectos que vão além do ministrar aulas. São momentos de ações vivenciadas ou patrocinadas no ambiente de aprendizagem ao futuro professor. Conseqüentemente, as práticas formativas não contemplam somente a ministração de aulas no estágio, envolve, também, todas as fases desse momento: a elaboração do diagnóstico da escola, expondo as características físicas e organizacionais da instituição de ensino onde ocorrerá o estágio; observação da sala de aula; planejamento das atividades a serem desenvolvidas; e, a regência da sala de aula. Importa ressaltar que na proposta da Dimensão Prática dos cursos de licenciatura, bem como no PPP do curso, encontram-se como disciplinas curriculares as disciplinas denominadas Prática e que deverão ser desenvolvidas como práticas formativas, principalmente, nas instituições

educacionais e escolares. Esta exigência é básica para o desenvolvimento dos estágios posteriormente.

Ao abordar seus primeiros contatos com a ação docente, no Estágio Supervisionado na Ensino Fundamental, Be relata que

*Como primeiro impacto aquilo foi impressionante pra um cara que até aquela ocasião nem sabia direito o que ele tinha que ter que fazer. Até então não estava muito claro pra mim que eu ia ter que dar aula no ensino básico. Naquele momento não dava pra fazer aquele enfoque quanto estagiário e pesquisador, uma vez que eu ainda não tinha definido meu tema de monografia. (Entrevistado Be) (grifo nosso)*

Be expõe neste trecho que durante o curso não era “muito claro” que ele participaria de Estágio Supervisionado na Educação Básica, ou qualquer outro vínculo direto com o meio escolar.

Conforme as falas de Ae e Be, depreende-se que tal sentimento possa ser explicado pelo distanciamento entre as discussões em sala de aula, na graduação, e as instituições de Educação Básica. Essa questão pode ser melhor pensada e compreendida pelos professores do curso ao se tomar como referência o que está explicitado na fala de Ae.

*Eu sei que [no curso de História] na UEMA há uma prática. E isso eu já conversei com vários amigos meus. A UEMA, não sei, hoje, como está, mas a UEMA tende a formar mais pesquisador do que professor. E é supercomplicado a gente conseguir aliar o nosso discurso de pesquisador para a sala de aula. Nós temos um discurso bastante acadêmico e trazer isso para a realidade dos nossos alunos é extremamente complicado. [...] Eu não sei como é que andam as produções do mestrado. Eu estou muito por fora, né? [...]*

*Porque era superproblemático eu conseguir trazer para a realidade dos alunos uma discussão, por exemplo, teórica ou conceitual entre uns minutos. É muito fácil a gente ter uma discussão conceitual e teórica dentro da sala de aula, na universidade, em uma hora e meia, duas horas e meia. Agora, não nos é ensinado isso pra ser repassado para os nossos alunos. [...] Agora, dentro da sala de aula, trazer esse discurso, esclarecer esse discurso, trazer, tornar esse discurso acadêmico, academicista, para alunos de 15 anos, discutir história e memória, discutir tempo, discutir história vista de baixo, discutir microhistória, discutir isso tudo é supercomplicado e não nos é ensinado. [...]*

*[...] aí quando acaba você vai pra escola. Aí você vem de um ambiente de pesquisa na Academia e aí se depara com a realidade da escola. Vai ter que começar a mudar isso. Então pra mim foi extremamente complicado me adequar novamente, meu linguajar, o meu discurso. [...] A prática em sala de aula que me faz tentar levá-los a essa prática de pesquisa, mas sempre pensando na realidade deles, e não o contrário. Eu acho que é muito*

*importante o contato do pesquisador porque é uma licenciatura, então, em momento algum o aluno da licenciatura deveria se afastar da sala de aula. Pelo contrário, ele deveria estar em sala de aula o tempo todo desde o início.*  
(Entrevistado Ae)

Para Ae, a formação recebida na Academia não condiz adequadamente com a profissão de professor(a). Há muita discussão teórica na Academia e nos últimos períodos eles são levados para a escola. Logo, o(a) professor(a) em formação não é preparado(a) para a sala de aula como está exposto nos documentos da instituição. Isto nos permite depreender que houve poucos Projetos de Pesquisa-Ação desenvolvidos no contexto escolar, como pensado pelo curso de história para a implementação das Práticas na Dimensão Curricular. Diante desta constatação, questiona-se como elaborar projetos “articulando os conteúdos com a realidade política, social e educacional” (Projeto Político-Pedagógico do curso de História – licenciatura da Universidade Estadual Do Maranhão, 2013, p. 50), sem ter contato com a escola onde se pretende realizar uma ação? Como conhecer a realidade política, social e educacional de uma comunidade escolar se não existe uma vivência de pesquisa com a escola?

Nos discursos dos entrevistados Ae e Be, o primeiro, afirma não ter vivenciado o mundo da escola com olhar de professor e Be destaca que apesar de ter realizado uma pesquisa de extensão em uma escola, muitos colegas não tiveram a mesma experiência. Essas falas corroboram com o que está escrito na maioria dos 19 relatórios de estágio que foram analisados. Encontra-se nesses documentos que não são realizadas análises aprofundadas sobre a realidade escolar. Baseado nas palavras dos entrevistados, podemos depreender que isso se justifica pelo fato de muitos deles não terem vivência ou experiências anteriores na escola a não ser durante o estágio no Ensino Fundamental, que lhes possibilita refletir sobre a realidade encontrada. Mas, mesmo assim, ao percebermos que estamos tratando da distinção entre Ensino fundamental e Ensino Médio, é possível compreender que mesmo no Ensino Médio ainda se percebe obstáculos para uma análise aprofundada pelo(a) estagiário(a).

O confronto dos posicionamentos de Ae e Be com as análises dos relatórios nos faz constatar que as disciplinas Práticas, na temporalidade do recorte da pesquisa não se desenvolvem como deveriam ocorrer, durante todo o processo de formação, conforme o previsto na organização do currículo do curso, contemplado no Projeto Político-Pedagógico, objeto de análise desta pesquisa. Esse contato com o mundo da sala de aula, da escola, como professor(a), desde os primeiros períodos, através dos

projetos de extensão ou dos projetos das Práticas, é o que possibilita estimular o(a) estudante do curso de formação de professores(as) a elaborar estes projetos, articulando os conteúdos da disciplina História com a realidade política, social e educacional. Entende-se que isto possibilitaria o desenvolvimento de ações e posturas docentes durante o estágio. Além disso, possibilitaria vivenciar, observar, entrevistar, enfim, estar próximo de alguém que vivencia a atuação docente como professor(a) de História da Educação Básica. Assim, o(a) estudante em formação para professor(a) pode ter maior arcabouço para construção de seus saberes e adquirir mais autonomia no planejamento de atividades e ações a serem realizadas durante os estágios.

Aliás, como exposto por Tardif (2012, p. 106), “ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria.” Então, ao analisar as falas dos entrevistados no confronto com os relatórios dos estagiários(as), podemos inferir que entre eles(as) ainda existem aqueles que chegam no estágio sem compreender que o curso onde estão tem o objetivo de os(as) posicionar numa carreira de magistério.

Assim, em pleno estágio, nos últimos períodos do curso de formação, muitos, ainda não percebem o papel a assumir e a função a desempenhar no exercício da docência. Eles(as) não se reconhecem como alguém entrando numa categoria profissional de professor(a) da educação básica, pois envolvidos que são em pesquisas relacionadas a documentos antigos, livros e exigidos pela Academia, acabam se identificando muito mais com a 2ª categoria profissional de professor acadêmico, distante da realidade da escola.

Voltando a entrevista realizada com Be, pode-se inferir que somente a partir do desenvolvimento de uma pesquisa de extensão que ele começou a entender que fazia parte de um curso de formação de professores(as):

*Na ocasião, eu desenvolvi junto com [uma professora do curso] um trabalho de extensão que era falar sobre alguns assuntos da História do Maranhão na sala de aula. Paralelamente que eu fui desenvolvendo esse trabalho de extensão lá na escola Paulo VI, que é no campus da UEMA, eu ia tendo uma experiência no estágio. O projeto de extensão me ajudou bastante a, primeiro, superar o tabu de ministrar aulas para pré-adolescentes. Trabalhamos basicamente, na extensão, com o 8º e 9º ano. E no ano seguinte também me ajudou bastante pra chegar no Ensino Médio já com alguma bagagem pra... Ai sim, quando eu cheguei no Ensino Médio, eu estava na escola Mônica Carvalho, lá no Vinhais, eu tive a oportunidade de fazer o link da minha pesquisa, que eu pesquisei a cidade no século XX, com o*

*ensino de História em sala de aula, uma vez que eu trabalhei basicamente com o terceiro ano. Isso foi bastante interessante. Coisa que não aconteceu no Estágio do Ensino Fundamental.* (Entrevistado Be)

Percebe-se em sua fala sobre o estágio realizado no Ensino Médio uma maior sensação de conforto com a realidade vivenciada, que foi possibilitada pelas experiências e vivências durante a pesquisa de extensão realizada com uma professora membro do corpo docente do curso de História da UEMA, no semestre anterior. Essa capacidade apreendida por Be de perceber a oportunidade de realizar o *link*, a ligação, entre a pesquisa de extensão e o conteúdo a ser trabalhado no Estágio Supervisionado do Ensino Médio pode ser melhor compreendido conforme pontua Lauande (2012, p. 154):

[...] é preciso que o professor tenha uma formação inicial que o torne capaz de desenvolver o trabalho pedagógico de modo que, no momento necessário, ele saiba arregimentar os saberes (disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica) e capacidades incorporadas por meio da formação e da experiência; [...].

Sobre esses saberes, é importante ressaltar que os teóricos costumam se posicionar sobre eles de forma diferenciada. E, nesse sentido, pontua-se o posicionamento de Tardif, que em seu estudo (2012) considera a existência de 5 saberes que evidenciam vários fenômenos importantes para a atuação do(a) professor(a) no contexto de sua profissão e da sala de aula. São eles: Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Face a esta classificação de Tardif (2012), compreende-se que tais saberes se originam, conforme a realidade brasileira, de:

- **Saberes pessoais dos professores:** família, ambiente de vida, educação no sentido mais amplo, dentre outras origens de natureza pessoal, mesmo desde a infância.
- **Saberes provenientes da formação escolar anterior:** educação básica e estudos posteriores não especializados.
- **Saberes provenientes da formação profissional para o magistério:** Os estabelecimentos de formação de professores(as) (como os cursos de

magistério Normal e os cursos de Ensino Superior de licenciatura), os estágios, os cursos curtos ou logos de formação continuada, etc.

- **Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho:** utilização das “ferramentas” dos(as) professores(as), como o livro didático ou apostila didática da instituição de ensino, atividades utilizadas em sala de aula com os(as) alunos(as), assim como os demais materiais didáticos.
- **Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola:** o exercício da docência na escola e na sala de aula, a experiência dos pares (demais professores(as)), etc.

Ainda nessa abordagem de Tardif (2012) sobre os saberes dos(as) professores(as), elenca-se como esses saberes são integrados no trabalho docente:

- **Saberes pessoais dos professores:** história de vida e socialização primária.
- **Saberes provenientes da formação escolar anterior:** formação e especialização pré-profissionais.
- **Saberes provenientes da formação profissional para o magistério:** formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores(as).
- **Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho:** utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas.
- **Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola:** prática do trabalho e socialização profissional.

De acordo com essas considerações de Tardif (2012) e Lauande (2012), infere-se dizer que as experiências vivenciadas por Be pelas pesquisas realizadas na extensão sobre a cidade de São Luís no século XX e o ensino de História em sala de aula com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, possibilitaram a este estagiário, Be, a organizar seu processo de ensinar com os vários saberes de professor, mesmo que ainda em formação, durante sua atuação no estágio no 3º ano do Ensino Médio. As colocações de Be, mesmo não tendo sido questionado sobre essa temática, tornam compreensível a importância que o papel das pesquisas de extensão voltadas para o campo do ensino de

História tem para a construção de saberes que fundamentam o processo de formação inicial do(a) professor(a).

Ao se reportar ao primeiro estágio, aquele desenvolvido no Ensino Fundamental, Be narra que o projeto de extensão que vinha desenvolvendo na escola lhe ajudou bastante na condução da docência no estágio como estagiário. Pela fala dos dois entrevistados fica claro que como discentes do curso de História estavam ali para se tornar professores. No entanto, eles não enfatizaram bem como se processou o desenvolvimento da formação. Por outro lado, destacam-se que a ênfase dada ao processo de formação de professor(as) pela UEMA é algo que está contemplado no manual de Rios (2011), bem como no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História (2013). Neste último documento está explícito que o curso é composto por disciplinas denominadas Prática e que devem perpassar por quase todo o curso: 2º, 4º, 5º e 6º períodos. Elas possuem o seguinte ementário:

• **Prática na Dimensão Político-Social (Pedagogia de Projetos) – 90 h.**

Concepções de Ensino de História. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pedagogia de Projeto na perspectiva interdisciplinar. *Elaboração de projetos articulando os conteúdos com a realidade política, social e educacional.*

• **Prática na Dimensão Curricular no Ensino Fundamental – 90 h**

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Elaboração de Projeto de Pesquisa-Ação no Contexto Escolar.* Livro didático: abordagem conceitual e metodológica.

• **Prática na Dimensão Curricular no Ensino Médio – 135 h**

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. *Elaboração de Projeto de Pesquisa-Ação no Contexto Escolar.* Livro didático: abordagem conceitual e metodológica.

• **Prática na Dimensão do Ensino de História do Maranhão – 90 h**

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 50). (grifos nossos).

Todas as Práticas Curriculares oferecidas durante o processo de formação, conforme o explicitado nos ementários, devem conduzir os(as) estudantes para a elaboração de projetos, tanto com a realidade educacional quanto a escolar, conforme destacamos nos ementários acima. Isto denota que a pesquisa é uma exigência para a formação de professores(as) desde o início do curso. Percebe-se que em todas essas

Práticas há elaboração de projeto de pesquisa-ação no contexto escolar. Pesquisa-ação, conforme exposto por Gil (2002, p. 55), compreende-se ser um tipo de pesquisa associada a uma ação para resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e demais participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Logo, elaborar um projeto de uma pesquisa-ação no contexto escolar seria o mesmo que planejar uma pesquisa que, através da participação ativa do(a) estudante, possibilite desenvolver uma possível solução para problemáticas encontradas no contexto escolar.

Se efetivamente as Práticas Curriculares propiciarem estas pesquisas, provavelmente os(as) estudantes, ao chegarem ao campo de estágio, poderão desenvolver as atividades de pesquisa sem grandes problemas, principalmente no tocante as técnicas que eles venham desenvolver, como: entrevistas e questionários (para o conhecimento da escola) e observação (para constatação do processo ensino-aprendizagem e as interações dos sujeitos envolvidos nesse processo no espaço da sala de aula). E para além dessas questões, as Práticas Curriculares podem estreitar as relações entre o(a) estagiário(a) e o professor da escola. Como vemos no relatório do estagiário B:

O primeiro contato com [Supervisor Técnico] havia sido em semestres anteriores na disciplina de prática tive que colher depoimentos de alguns professores da rede pública de ensino e ele foi o meu **entrevistado**.

**Durante o tempo em que trabalhamos juntos** a primeira conversa foi para que ele me apresentasse sua metodologia e também o seu posicionamento quanto ao papel de professor, devido ao fato de ter vivido em uma comunidade periférica da capital ele aparenta ter um orgulho do seu atual status, perguntado qual a sua maior crítica no meio de trabalho em que está inserido, o professor se reporta ao desleixo da maior parte dos alunos e das políticas de governo que para ele são meras falácias, **segundo [Supervisor Técnico] “o Brasil é um país sem “Cultura de Educação” onde os interesses burgueses são ditadores da situação social de cada um e quanto a isso não há oque fazer”**. (ESTAGIÁRIO B, 2011).

Neste trecho percebemos três características possibilitadas pela imersão do(a) licenciando em História no mundo da escola na visão de professor(a) por um espaço de tempo superior a somente os Estágio Curriculares. Com as atividades realizadas nas Práticas Curriculares, lê-se no primeiro trecho destacado que ele teve que realizar uma entrevista com o professor de uma escola. Nesse processo, ao estagiar com o mesmo professor, vê-se no segundo trecho um maior estreitamento de vínculos com esse professor, além de um certo sentimento de pertencimento, pois considera ambos como

agentes atuantes do processo de estágio e interligados. E no terceiro trecho destacado, vemos uma ação incomum dentre os relatórios de estágio: a citação de uma fala do professor (Supervisor Técnico). Possibilitando depreender que houve algum meio de coleta de dados empreendido pelo estagiário.

Na escrita de alguns relatórios fica evidente a influência sofrida por alguns estagiários pelas experiências de projetos de pesquisa.

O projeto de extensão [...], aplicado pelo aluno [do curso de História da UEMA] e coordenado [por uma professora do mesmo curso], teve como objetivo geral realizar “oficinas” para ao debate e construção de conhecimentos relacionados aos eixos propostos. Os eixos propostos foram identidade, representatividade, cidadania e patrimônio. O público foram alunos do 2º ano do ensino médio e alguns do 9º ano devido a prática do mesmo projeto no ano passado terem os envolvido. (ESTAGIÁRIO O).

Além das aulas regulares na escola, os alunos foram convidados a participar de um projeto organizado [pela mesma professora do relato de estagiário O] e [mesmo estudante do relato de estagiário O]. Com o intuito de expandir o ensino da História para além das salas de aula, além dos organizadores, os professores estagiários da Escola Modelo e seus alunos foram chamados para pôr em prática a conscientização do valor histórico de São Luís do Maranhão pelos seus próprios habitantes, o que muitas vezes não acontece. (ESTAGIÁRIO P).

Ao final da regência, eu e os outros estagiários desenvolvemos na escola um projeto de extensão pertencente [a mesma professora do relato de estagiários O e P] [...], com objetivo de realizar “oficinas da história” com alunos da rede pública, da educação básica, para discutir temáticas da disciplina por meio de novas metodologias, que envolvem o uso de recursos didáticos e fontes diferenciadas para dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos/as, tornando-os produtores/as do conhecimento e sujeitos reflexivos. (ESTAGIÁRIO Q).

Estes três estagiários demonstram terem participado das ações de um projeto de extensão desenvolvido por outro estudante do curso de História. Destaca-se, assim, que a realização de projetos ao longo do curso pode ocorrer durante o estágio de outros(as) estudantes. E que, dessa forma, tal atividade afeta o desenvolvimento como professor(a) de todos os envolvidos. Sendo importante, ainda, ressaltar que

Os princípios da integração ensino-pesquisa, teoria e prática que embasam a concepção de extensão como função acadêmica da universidade revelam um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania. (JEZINE, 2019, p. 3)

Por isso, as Práticas Curriculares podem ser consideradas como atividades extensionistas. Principalmente ao terem dentre suas características a elaboração de pesquisas-ações. Pois como já explanado anteriormente, essas pesquisas-ações pensadas nas Práticas Curriculares do curso de História tratam do desenvolvimento de pesquisas em que o(a) estudante do curso atuará ativamente para solucionar problemáticas referentes ao meio escolar. Logo, está também de acordo com a explicação da autora acima sobre as extensões universitárias, pois tanto o(a) estudante da Universidade como a comunidade envolvida passam a ser participativos, críticos e construtores dos possíveis modos de organização e cidadania.

Entretanto, assim como os demais assuntos, os(as) estagiários(as) não costumam se aprofundar nos assuntos que abordam. Talvez isso se explique pelo Manual da Dimensão Prática nos Cursos de Licenciatura (RIOS, 2011, p. 25), como denominado na apresentação da obra, especificar que o relatório deve ter apenas 6 páginas. Consequentemente, depreende-se nessa obra que a própria instituição considera que o relatório não precisa ser devidamente abrangente. E talvez os(as) estagiários(as) não desenvolvam uma abordagem mais aprofundada dos assuntos justamente devido sem tomar essa ação alcançar até o triplo da quantidade de laudas requisitadas. Assim sendo, compreende-se o pouco aprofundamento teórico dos estagiários em seus relatos. Então defende-se abandonar essa especificação do número de laudas.

E voltando ao contraste das falas de Ae e Be podemos constatar que o posicionamento de Ae difere do posicionamento de Be, como já explanado, por vivenciaram realidades distintas no processo de formação inicial. Destacando como principal diferencial a pesquisa realizada por Be a partir do 5º período do curso. Ele afirma que a pesquisa que foi realizada afetou sua formação como professor e suas experiências como estagiário.

*O passo inicial foi nesse ponto, por eu ter participado do final do 5º período até o encerramento da Universidade, foram dois anos, se contar o trabalho de extensão, na mesma escola, no paulo VI. [...] Enfim, uma operação bastante interessante uma hora que eu pude passar para os alunos, de Be a partir do 5o período maneira bem sucinta, verdade, mas o que o pesquisador de História faz como pesquisador de História dentro da Universidade chamou, evidentemente, a atenção de alguns alunos. E também foi interessante porque a pesquisa não esteve relacionado tão somente a disciplina História, mas a vários outros saberes. Isso também foi bastante interessante na hora que estive no Ensino Médio. [...]*

[...] *E isso é muito importante no que eu consigo trazer as pesquisas que eu desenvolvi na graduação, no mestrado, possivelmente no doutorado, para a sala de aula. Ano passado e esse ano tenho trazido, e espero trazer mais resultados positivos ainda, porque foi bastante interessante a recepção desses alunos com esses temas.*

[...] *São temas que normalmente não se veem. Embora que os professores busquem abordar esses temas, a nossa dificuldade é com origem na ausência do material didático. O que eu tenho feito pra suprir essa lacuna é utilizar, em vez do material didático, as minhas documentações, as minhas fontes primárias ali de enquanto historiador, enquanto pesquisador. [...] Análises de jornais, análises de revistas, todos esses documentos, [...] pra nós, na interação ensino aprendizagem, professores e alunos, debatermos o que representa, o que representou no momento, o que representa pra nós, tais imagens, tais manchetes jornalísticas, tais artigos produzidos [...]. A gente estabelece um debate quanto a cidade no século XX [...] e também da materialidade deles enquanto alunos moradores da periferia da cidade de São Luís. (Entrevistado Be)*

Portanto, podemos abstrair que a pesquisa iniciada na Prática Curricular e desenvolvida como extensão por Be foi o que o estimulou a compreender o seu futuro papel como professor de História. E ao levar o resultado da pesquisa realizada para a sala de aula, para seus alunos, ainda no estágio, também pôde construir uma relação que possibilitasse dar maior enfoque para aqueles momentos que demarcam desenvolver o fazer pedagógico do professor, assim como possibilitar analisar o que já está sendo feito. E isso se deve ao fato dele ter contatado anteriormente a relação ensino e aprendizagem com o olhar de professor. Por isso, já chegou ao estágio com uma visão mais condizente com a de um(a) docente.

Por outro lado, Ae somente desenvolveu atividades práticas nos estágios, ou seja, no final do curso, e, por muito tempo não deu o devido olhar para o curso como um ambiente para formação de professores(as). E, conforme o compreendido a partir das entrevistas, dos questionários e dos Relatórios de Estágio, depreende-se que isso que ocorreu com Ae e outros(as) estudantes pode estar ligado a uma ausência de vivência escolar pela Prática Curricular. As disciplinas Práticas deveriam aproximar os(as) estudantes a prática de ensino desde de os primeiros períodos do curso. Mas parece que na maioria das vezes somente os(as) aproxima das teorias sobre a prática, não disponibilizando vivência para que sirva de base ou modelo sobre os saberes da docência.

No documento de Rios (2011) fica explicitado que durante os estágios, a fase da vivência no ambiente escolar, deverá permitir ao(a) estagiário(a) a intervenção da pesquisa iniciada na Prática Curricular, significa dizer que essa Prática Curricular deve

estimular essa ação. Ou seja, ela deve, como sua denominação já expõe, aproximar o(a) aluno(a) ao mundo da prática docente conforme as concepções mais recentes de ensino. E quais são elas? Todas essas práticas que instigam, no caso de História, a aproximar o(a) aluno(a) ao ato de vivenciar, pesquisar, instigar, produzir o conhecimento. Logo, por isso a Prática deve estimular o(a) estudante do curso de História a se aproximar do mundo da escola, da prática docente, e assim realizar projetos de intervenção a serem desenvolvidos no estágio. Dessa maneira, desde os primeiros períodos do curso de História, o(a) estudante deveria desenvolver a capacidade de transpor os conhecimentos produzidos no mundo teórico, abstrato, para o mundo prático, concreto.

Portanto, pelas análises dos Relatórios de Estágio, dos questionários e das falas dos entrevistados ficou clara a importância das Práticas e dos Estágios nos cursos de formação de professores(as) para o exercício desse fazer. E estes aspectos também estão presentes na literatura que trata desta temática, conforme pontuam as autoras abaixo:

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 docente. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 61).

### **3 O ESTÁGIO E A VIVÊNCIA NA ESCOLA:** possibilidades da interface Estágio-pesquisa

Um número significativo de teóricos que tratam sobre a formação de professores (CARVALHO, 2010; GHEDIN, ALMEIDA, 2011; PIMENTA, LIMA, 2011; LIMA, AROEIRA, 2011), bem como, diferentes documentos legais referentes a formação de professores(as) passam a valorizar o ato da reflexão sobre a ação. Ou seja, constata-se a valorização do estágio como o momento onde o(a) estudante refletirá sobre as ações realizadas para planejar suas ações futuras. E, desse modo, pode-se perceber o estágio como um momento de pesquisa sobre a ação docente.

Constatou-se nas ementas disponíveis no Projeto Político-Pedagógico do curso (2013) que nas disciplinas das Práticas Curriculares há uma ênfase para a elaboração de projetos que alcancem a realidade da Escola. Em outras palavras, as pesquisas realizadas no processo de formação possibilitam compreender que a formação de professores(as) na interface estágio-pesquisa pode ser eficaz para sanar muitas das dificuldades dos(as) formados(as) pelo curso para se integrar a atuação docente de forma mais eficiente. Então, pode-se afirmar que a pesquisa no desenvolvimento do estágio é essencial.

Na análise realizada por Carvalho (2010, p. 23), podemos perceber que a conversação entre teoria e prática é o que possibilita valorizar o conhecimento do sujeito enquanto profissional histórico e social que através do talento artístico, fruto da reflexão na ação, que pode ser compreendido como a capacidade individual de se desenvolver uma ação para, assim, conseguir resolver as situações conflituosas. Esse apontamento da autora é abordado como a constituição de uma nova epistemologia da prática docente, naquele momento já presente nas políticas do MEC.

E desenvolver o estágio na perspectiva da construção de saberes é algo propiciado pela pesquisa, ou seja, a tendência investigativa no processo de formação inicial é uma possibilidade que já vem sendo desenvolvida por alguns professores formadores (GHEDIN, ALMEIDA, 2011; PIMENTA, LIMA, 2011). A exemplo de Ghedin e Almeida (2011), destaca-se que ao relatarem as experiências na efetivação desta disciplina deixam claro esta possibilidade no processo de formação inicial de professores(as).

No tocante a formação de professores, entendemos que, ao relacionar os conceitos constituidores de seu processo formativo às atividades de estágio, amparadas pelos instrumentos e técnicas que viabilizam o processo de investigação, o docente em formação também passará por um processo de educação científica que contribuirá para sua legitimação como pesquisador. A experiência de pesquisa aqui apresentada visa a demonstrar como esse processo se consolida na formação inicial de professores, articulando os processos de produção do conhecimento que serão pela pesquisa ao exercício da experiência profissional no estágio curricular. (GHEDIN; ALMEIDA, 2011, p. 48)

Corroborando com este olhar, Pimenta e Lima (2011) destacam que nas pesquisas realizadas, sobre as tendências investigativas no estágio e nas práticas de ensino

Ocorreu um crescimento quantitativo e qualitativo de trabalhos de pesquisa, que apresentam maior detalhamento e aprofundamento em seus registros, explicitando claramente a(s) metodologia(s) de investigação adotadas: pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa-qualitativa, abordagem fenomenológica e pesquisa participante. A prática de pesquisa enriquecida com os instrumentos de coleta de dados (entrevista, observações, questionários, história de vida) tende cada vez mais a substituir ao tradicional modelo de estágio baseado na observação, participação e regência. Esse caminho mostra uma busca de organização e sistematização do estágio como área de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 77)

Em alguns relatórios de estágio no período analisado, encontram-se dados que justificam o papel da pesquisa nas práticas desenvolvidas pelos estagiários: “o professor se municia de material teórico para construir seu próprio conhecimento, o qual se desconstrói e reconstrói a partir de um olhar crítico sustentado através da literatura” (GHEDIN; ALMEIDA, 2011, p. 55). E ainda conforme os mesmos autores, com o objetivo de se formar professores(as)-pesquisadores(as), explicam que:

Visando a instigar nos estudantes uma perspectiva formativa sustentada pela pesquisa, uma vez que entendemos que a principal característica do professor-pesquisador é o registro de suas práticas de uma forma reflexiva, vinculamos a produção dos relatórios das atividades de estágio ao objeto de estudo a ser pesquisado no trabalho de conclusão de curso, levando-os, ao mesmo tempo que descreviam, a analisar e fundamentar teoricamente seus relatos. (GHEDIN; ALMEIDA, 2011, p. 56). (grifos nossos).

As proposições de Ghedin e Almeida, são também ressaltadas por Lima e Aroeira (2011)

Entre os múltiplos aspectos que integram a prática pedagógica do docente na universidade, o processo de ensino-aprendizagem da profissão merece

destaque, pois exerce forte influência sobre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. A forma como isso se realiza e as trocas que aí se tecem merecem novos olhares e reflexões pela importância que assumem na formação de professores e dos alunos. A prática reflexiva e dialogada com a teoria estará realizando-se por meio da pesquisa e de seus desdobramentos. É urgente levantar elementos de compreensão sobre o trânsito que os alunos estagiários fazem entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, pra identificar a cultura do magistério e as aprendizagens dela decorrentes. Em tempos de discurso sobre a valorização profissional e a qualificação do professor é necessária uma análise crítico-reflexiva sobre as mudanças que se efetivaram e se efetivam nos processos formativos nos cursos do magistério e sobre a escola de educação básica. (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 130-1)

Sobre as contribuições da legislação atual, tanto nacional, quanto local, destaca-se, nesse estudo, as DCN's, Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), bem como a legislação atual da Universidade Estadual do Maranhão que trata sobre a Dimensão Prática dos Cursos de Licenciaturas, incluído o curso de História desta Universidade, Resolução nº 1264/2017, CEPE/UEMA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2017), bem como o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013). Este último documento busca explicitar que:

o estágio curricular está aberto à pesquisa, extensão no ambiente educativo, devendo oportunizar ao estudante condições para o desenvolvimento de sua prática docente. As atividades de Estágio Curricular obrigatório serão compostas de:

1. Orientação e exercício teórico-metodológico específicos para planejamento e aulas simuladas em classe da licenciatura;
2. Vivência no ambiente educativo em que serão realizadas atividades didático-pedagógicas concernentes ao campo de estágio, dentre elas: regência de classe; atividades específicas do contexto educativo e a intervenção da pesquisa iniciada na prática curricular;
3. Encontro final, em classe da licenciatura, para a avaliação oral e escrita do relatório de estágio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 52) (grifo nosso)

Sobre este fragmento do PPP, destacou-se o tópico 2, pois a intenção é ressaltar como o mesmo é contemplado nas considerações apontadas na fala do entrevistado Be, quando deixa claro a importância da pesquisa no seu processo de formação de professor. Percebe-se, como já explorado no tópico anterior, ao se contrastar a forma como ele analisa o estágio e as influências que teve na sua atuação docente, ressaltando constantemente a importância da pesquisa iniciada na Prática Curricular. O professor Be

deixa claro que a pesquisa iniciada na Prática Curricular desencadeou um maior aproveitamento do estágio e ajudou na sua atuação atual como profissional no sentido de ter possibilitado colocar em ação, no estágio, as atividades de extensão iniciadas ainda no 5º período.

Baseado no exposto no fragmento acima do PPP do curso de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013), sobre a realização no estágio da intervenção da pesquisa iniciada nas Práticas Curriculares, e baseado na experiência relatada pelo entrevistado Be, acredita-se que a realização de projetos de pesquisas direcionados ao processo ensino-aprendizagem deveria constituir-se como uma ação obrigatória para o(a) graduando(a) em licenciatura em História. Pois ressalta-se no discurso da entrevistada Ae as dificuldades que ela enfrentou no exercício da docência nos primeiros anos de atuação profissional, devido, segundo ela, o curso de formação ter dado pouca oportunidade de convívio com a realidade escolar.

Portanto queremos deixar claro que o tempo destinado ao estágio pode não estar sendo bem aproveitado para o preparo do professor, conforme explicita Ae em sua fala. Provavelmente devido a ineficácia de muitas das Práticas Curriculares, que muitas vezes não são desenvolvidas como eixo de articulação com o estágio. Ademais, ela propõe que seria interessante que o estágio ocorresse desde os primeiros anos, deixando claro que sua vivência com a docência na formação inicial se resumiu aos estágios curriculares. Uma vez mais, a fala de Ae corrobora com o explicitado acima sobre as Práticas Curriculares.

Considerando as contribuições das falas de Ae e Be, bem como os posicionamentos dos demais alunos(as) que responderam aos questionários, somando-se a tudo isto ainda as análises dos relatórios de estágios, optamos para demonstrar como o estágio é estruturado no Curso de História da UEMA a partir do PPP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013). E, a partir daí, elaborarmos algumas proposições que se pensa que ajudarão na construção do Relatório de estágio pelo(a) estagiário(a) de forma a possibilitar que ele(a) possa se aprofundar no processo de análise do estágio e das ações desenvolvidas nesta etapa de sua formação.

Acredita-se que desta forma o(a) estagiário(a) poderá ter melhor compreensão de como o Relatório deve ser um documento que expresse toda sua vivência como estagiário(a), enfatizando, na construção do mesmo, as reflexões que tratam do fazer pedagógico, contempladas no exercício deles(as) enquanto futuros(as) professores(as).

E, para isso, é necessário que sua escrita seja realizada de forma mais detalhada, englobando as interferências existentes em sala de aula, ou externas a ela, que beneficiaram ou não o seu desenvolvimento para se tornar professor(a). Dessa forma, define-se que a elaboração desse documento deve se afastar mais das características narrativas encontradas comumente nos relatórios analisados nessa pesquisa. Essa elaboração deve ser mais descritiva, e mais pautada em fundamentos teóricos, possuindo maior clareza das ações tomadas no estágio, possibilitando análise mais profunda do desenvolvimento dos saberes profissionais adquiridos pelo(a) estagiário(a).

Portanto, o ato de relatar com fundamento teórico pode ser traduzido como um ato de pesquisa, visto que as experiências e vivências do(a) estagiário(a) em um registro de forma reflexiva exige que ele busque uma fundamentação teórica. Pode-se, desta forma, inferir que o relatório passa a ter características empíricas, por relatar o diagnóstico sobre a escola, as observações da sala de aula, as ações desenvolvidas nos planejamentos, além de informações outras adquiridas no contexto da escola. Tudo isto analisado a luz de fundamentos teóricos e metodológicos

Contudo, para possibilitar maior compreensão do leitor sobre a elaboração de relatórios, assim como ocorre em qualquer escrita de cunho científico, sua escrita deve pautar na objetividade e clareza. Por conseguinte, deve-se procurar detalhar o máximo possível as características e os acontecimentos ligados àquele momento da formação do(a) professor(a), deixando claro as influências obtidas sobre essa formação durante o estágio. O exercício da docência, oportunizada pelo estágio envolve diversos fatores. Considera-se imprescindível detalhar o máximo possível tudo o que ocorre no desenvolvimento do estágio, para maior apreciação e capacidade de análise do leitor.

Na escrita dos relatórios que foram analisados para este estudo, é comum os(as) estagiários(as) se referirem a regência de classe como se fosse momento único do estágio, e este aspecto também está presente na fala dos egressos do curso. Em outras palavras, pode-se então dizer que estágio é visto como sinônimo dessa regência. Esta é, ainda, a posição deles sobre o desenvolvimento do estágio. “O grande desafio do estágio é constituir-se como espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele.” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 117). Muitos saem do estágio sem ter a devida compreensão do que estava fazendo ou do que deveria ter feito.

A possibilidade de refazer continuamente a prática a partir do estágio conforme pontuado por Lima e Aroeira (2011) não se restringe à regência. Abarca todos os momentos do estágio. No caso da perspectiva do curso de História da UEMA, engloba o Diagnóstico da Escola, a Observação da Sala de Aula, o Planejamento, a Regência de Classe, e, as Atividades de Pesquisa com Estudantes.

Todos esses momentos na vivência da escola devem ser considerados pelo(a) estagiário(a) como oportunidades para “evidenciar o papel e a potencialidade da reflexão como estratégia formativa num processo de estágio supervisionado que busca superar a disputa entre teoria e prática, constituindo-se como prática dialética” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119), assim como perceber “a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119).

Assim sendo, ao elaborar o diagnóstico da escola, em que deve caracterizar o máximo possível das características físicas, da gestão e do pedagógico sobre a escola onde se realiza o estágio, por exemplo, o(a) estagiário(a) deve ter em mente que tal diagnóstico deve permitir a reflexão do espaço da escola e do lugar a se desenvolver seus saberes docentes. Logo, não devem ser informações computacionais, numéricas, somente para preencher o papel em branco e avolumar o relatório. Pois como afirmam Lima e Aroeira (2011), a partir das análises da pesquisa feita com estagiários

Na perspectiva de ser professor, os estagiários depõem que a reflexão, ao ser incorporada como estratégia metodológica desde o processo de observação, se torna um fator potencial, visto que orienta a compreensão das limitações manifestadas nessa trajetória, assim como desenvolve atitudes necessárias à profissão, como a de investigação, a de autocompreensão, e a construção de saberes pedagógicos. (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 123).

Para isso, o estágio deve ser percebido pelo(a) estagiário(a) como um processo de compreensão da realidade da comunidade e da instituição em que atuará, assim como o autoconhecimento e a autocompreensão, percebendo que sua ação docente depende da sua reflexão sobre essas realidades, que são interligadas. Nesse sentido, “a não passividade e o constante processo de negociação entre valores pessoais do estagiário e o contexto no qual ele atua também estão presentes” (SILVESTRE, 2011, p. 171). E o(a) estagiário(a) deve perceber também que tal ação perpassa todo o estágio, toda a vivência da escola, desde o diagnóstico. E também está presente durante toda a atuação docente.

Para se alcançar um maior dimensionamento sobre a profissão docente é imprescindível o contato dos(as) estagiários(as) com os pares, os(as) demais

professores(as) da instituição de ensino, suas percepções, suas inquietações, incluindo-se o corpo pedagógico, assim como o relacionamento existente entre eles. Logo,

No horizonte das práticas educativas, vivenciadas através do estágio, os sujeitos compreendem o cotidiano, identificam os pares, parceiros e ações; constroem identidade pessoal, profissional e social. Pelas vivências nas escolas, os estagiários integram-se aos movimentos das atividades escolares, transformam-se de simples aprendizes em sujeitos também atuantes. Isso porque as práticas educativas permitem compreender e incorporar os sentidos atribuídos as noções de organização e participação, tornando, desse modo, o difícil em fácil, a teoria incompreensiva em compreensiva, o indivíduo isolado em membro do grupo, a ideia isolada em conceito, os valores individuais em princípios éticos. (SILVA FILHO, LOPES, CAVALCANTE, 2011, p. 156)

Contudo, deve-se ressaltar a necessidade de que essas ações sejam realizadas com a constante reflexão da motivação e análise das consequências para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Sendo necessário instruir suas ações para se obter o máximo de informações dos pares e parceiros para maior compreensão do mundo da escola a se penetrar. Além disso, seu processo de construção não se limita ao estágio. Na UEMA, a prática docente deve fazer parte da vida do(a) estudante desde os períodos mais iniciais, sendo incentivado pelas Práticas Curriculares, através do desenvolvimento de projetos.

Assim, toda essa relação com a prática de ensino, seja na regência, seja no convívio com os pares, no Estágio, mas também se utilizando dos conhecimentos produzidos durante as Práticas Curriculares. Esse conhecimento em formação deve ir além dos objetivos do conteúdo de ensino, deve-se incorporar para o processo de desenvolvimento da vida escolar como um todo, pois o desenvolvimento do conhecimento, para o(a) aluno(a) e para o(a) professor(a) não começa e acaba entre as quatro paredes da sala de aula. E por isso é importante que a instituição de ensino também demonstre maior interesse nessas Práticas que percorrem o curso, pois

a Prática Educativa vai além do simples uso de metodologias como fator de mobilidade dentro da sala de aula ou fora dela. Entendemos que se inicia desde o planejamento inicial do trabalho educativo, no momento em que pensamos no Curso para ao qual ministraremos a disciplina, no perfil dos alunos, seus interesses e valores, estendendo-se pelos primeiros momentos de interação com a turma, a fim de traçarmos melhor quais os nossos objetivos com aquele grupo, não somente direcionado aos objetivos do conteúdo de ensino, mas que contemplem também valores de vida. (UTTA; BONFIM, 2012, p. 43).

As práticas, quando proporcionadas àqueles(as) em processo de formação para serem professores(as), podem estimulá-los a compreender melhor esse desenvolvimento traçado pelos autores acima. Desenvolver a possibilidade de alcançar objetivos que vão além da sala de aula, não se restringindo ao conteúdo, contemplando também valores de vida. Por isso é interessante aliar a realização de pesquisa com o estágio. E essa percepção das exigências na pesquisa do(a) professor(a) está presente na legislação bem como nas contribuições de vários pesquisadores dessa temática.

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor [...]. A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projeto que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46)

E no sentido colocado pelo pensamento das autoras acima, pretendemos apontar algumas proposições para o estágio onde os tópicos da observação e da regência e do planejamento possam ser melhor compreendidos pelos(as) estagiários(as). Destaca-se, nesse processo, que a etapa da observação deverá ser melhor analisada e refletida com mais rigor, uma vez que nesta etapa tem-se a diretriz orientadora da atuação dos(as) estagiários(as) nos espaços onde efetivaram a observação, aspectos que, com certeza, contribuirão como possibilidades metodológicas orientadoras da regência com maior propriedade.

Na etapa da regência, além das aulas regulares, caberá ao(a) estagiário(a) escolher um tema, ou mais de um, contemplado nas unidades que trabalhará para a elaboração de um projeto possibilitador do desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador(a). A intenção é que o assunto a ser trabalhado seja resultado de uma pesquisa teórico-metodológica.

Para a elaboração das proposições faremos uso dos dados coletados nos relatórios e principalmente nos dados coletados na pesquisa empírica (questionários e entrevistas) apontados pelos estudantes egressos que se constituirão em referências importantes na efetivação do proposto. Levando em consideração todos aspectos contemplados nas etapas presentes no desenvolvimento do estágio e que devem ser observadas pelo(a) estagiário(a) na construção do seu relatório de estágio.

A escrita do Diagnóstico da Escola deve constituir-se como a primeira etapa da pesquisa, permitindo que seu(sua) autor(a) relate todas as características físicas e da infraestrutura da escola que observou e que poderão ser facilitadores ou dificultadores no desenvolvimento de suas ações práticas durante o processo do estágio. Como exemplo, podemos observar as colocações de Ghedin e Almeida (2011, p. 51):

Na dimensão denominada percepção do contexto, lançamos mão da técnica de observação participante ao realizarmos as observações in loco no contexto da pesquisa dos estudantes, nos Estágios II e IV, e nas reuniões de orientações que ocorriam mensalmente durante todo o período de investigação. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os registros fotográficos e as filmagens do campo de observação.

Esses instrumentos de coleta de dados utilizados pelos autores são exemplos de técnicas usadas como meio de se alcançar informações sobre a escola onde se estagiará. Com essas informações, visuais, o estagiário pode expor de forma mais clara as características da instituição que procura explicitar no texto. Além disso, será possível utilizar tais dados para planejar as ações a serem tomadas no campo de estágio. Sendo importante ressaltar que esses não são os únicos instrumentais de coleta de dados. É importante procurar utilizar o meio mais adequado para determinada situação. E neste cuidado também se deve observar as relações de causa e consequência para o processo de análise.

Um modo de se definir causas é reconhecer que a vida social está mudando com o tempo e que todos os novos eventos têm suas origens no passado. Chamamos alguma coisa de causal se é um dos fatores que contribuíram no passado ou no presente para um evento no presente. (OLSEN, 2015, não paginado)

Esse processo de reconhecer as causas devem estar sempre no foco das atenções do processo de coleta de dados e sua posterior análise. E deve ocorrer em todas as etapas de realização da pesquisa. No caso, em todo o processo de realização do estágio. E deve estar relatado e explicado, assim como devidamente fundamentado no relatório. Ou seja, tanto nesta etapa de Diagnóstico da Escola, como nas seguintes.

Assim, chegamos a etapa seguinte, a escrita da Observação da Sala de Aula, devendo ser percebida pelo(a) estagiário(a) como uma técnica de pesquisa. Santos (2017) expõe como pode ser trabalhada essa técnica. Partindo da consideração de que a “observação enquanto técnica para a coleta de dados possibilita ao observador perceber

se a coerência da ação do(a) docente está na conformidade com o expresso nos outros instrumentos de coleta” (SANTOS, 2017, p. 143), destaca que ela deve ser realizada a partir da análise de 4 (quatro) eixos, observando para cada um os seguintes aspectos (SANTOS, 2017, p. 143-158):

- **Organização da sala de aula e sua gestão:** aspectos gerais da sala; disposição e condição dos móveis; gerenciamento do tempo.
- **A interação professor(a) aluno(a):** aproximação dos alunos; interlocução saber lidar com dúvidas e erros; estímulo a participação; preocupação com a aprendizagem.
- **O docente e sua ação:** planejamento das atividades, preparo teórico-metodológico; articulação com outras áreas do saber; utilização de metodologias e recursos variados; linguagem apropriada;

Por conseguinte, nesta etapa, o(a) estagiário(a) deve usar um roteiro pré-elaborado com a coordenação do estágio que possibilite pontuar as características envolvidas na sala de aula a serem analisadas. Permitindo, assim, ao autor(a), relatar como costuma estar organizada a sistemática de ensino e aprendizagem pelo professor(a) da escola, seu(sua) Supervisor(a) Técnico(a) durante o estágio. Procurando, com isso, descrever e analisar com fundamento em teóricos todos os momentos envolvidos nas aulas observadas: a organização inicial das aulas, o desenvolvimento teórico do conteúdo da disciplina, o desenvolvimento metodológico das aulas, o relacionamento entre professor(a) e alunos(as), o comportamento dos(as) alunos(as) durante as aulas, ou seja, tudo o que está interligado física, metodológica, teórica e legalmente ao ensino de História.

Para isso, o(a) estagiário(a) deve se apoiar no arcabouço teórico que contratou durante sua formação inicial no âmbito das teorias de ensino que ajudam a compreender e analisar as características supracitadas. Ou seja, já na etapa da Observação da Sala de Aula, o(a) estagiário(a) deve lançar mão das discussões envolvidas nas disciplinas referentes aos conhecimentos didático-pedagógicos que contratou no decorrer do curso. Conforme o PPP do curso (Projeto Político-Pedagógico do Curso de História – licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, 2013, p. 38-40): Sociologia da

Educação, Psicologia da Aprendizagem, Política Educacional Brasileira, Didática, dentre outras.

Possibilita-se, através desse estudo, traçar os caminhos a seguir no desenvolvimento das aulas que regerá naquela sala de aula. Assim, poderá alcançar a etapa da regência mais preparado para planejar as aulas de forma fundamentada. Silvestre (2011), ao analisar através de entrevistas a percepção de uma aluna do estágio sobre a importância dessa observação nesse processo de prática para sua formação inicial, destaca que

[Ela] afirma que os estágios também exercem certa provocação, principalmente quando observou cenas desagradáveis e conflituosas entre alunos e professor no interior da sala de aula na escola-campo. Os estágios a impelem a um estado de reflexão sobre aquilo que observa, põem em xeque seus valores e a fazem pensar sobre os motivos que a levariam a assumir as mesmas atitudes ou a fariam agir de maneira diferente. (SILVESTRE, 2011, p. 181).

Por isso, essa etapa deve ser destacada como o momento que o(a) estagiário(a) vivenciará as experiências com o(a) Supervisor(a) Técnico(a) enquanto um de seus pares profissionais. E como atuará naquele mesmo grupo social, naquela mesma turma, o(a) estagiário(a) deve se preparar para desde já procurar compreender o desenvolvimento realizado pelo(a) professor(a). E, diante das ações tomadas pelo(a) professor(a), analisá-las em que medida podem ser adotadas, ou quais outras ações ele(a) tomaria. E, destarte, já está planejando os momentos posteriores do estágio.

Logo, considera-se imprescindível que o(a) estagiário(a) perceba que está em uma observação participante, ou seja, é uma “participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194). E sabe-se que na observação direta, nessa relação entre estagiário(a) e professor(a) ou estagiário(a) e alunos(as), “o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Contudo, ao mesmo tempo, o(a) estagiário(a) em seu papel de pesquisador(a), no momento como observador(a), também deve procurar se utilizar da observação

sistemática. Ou seja, o(a) observador(a) deve planejar as ações tomadas para a realização da observação, direcionando suas atenções para questões referentes a sua formação como professor(a), pois “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

E para isso deve se munir de mecanismos para coletar dados para relatar posteriormente suas observações o mais detalhado possível. Podendo-se utilizar quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos, dentre outros. Com essa metodologia e o uso de tais mecanismos, influenciará o planejamento de sua regência de classe, fundamentando suas análises e posicionamentos, tanto no planejamento, como na escrita do relatório.

Na terceira etapa da elaboração do relatório, Estudo e Planejamento das Atividades, o(a) estagiário(a) deverá expor todo o processo de planejamento do estágio. É o momento que expõe todo o fundamento teórico, legal, didático e metodológico para justificar as ações tomadas no estágio. Nesse sentido, deve explanar, passo-a-passo, o que o(a) levou a tomar aquela decisão específica para o planejamento da regência ou das atividades da pesquisa com estudantes (neste caso, somente quando houver).

E esse planejamento não pode se limitar somente aos conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolvidos. Deve ir além. Deve ocorrer durante todo o estágio (RIOS, 2011). E isto se explica pela necessidade de estar a todo tempo se reinventando, conforme as novas realidades e situações que vão aparecendo.

Ademais, é imprescindível que o conhecimento dos(as) pares, ou seja, dos(as) professores(as) regentes, estejam presentes no processo de planejamento da atuação durante a regência, seja concordando ou discordando desse posicionamento. O conhecimento já adquirido e produzido por esse(a) par profissional também deve ser considerado como um dos saberes profissionais, como postulado por Tardif (2012).

E quando se denomina pares profissionais não se deve interpretar somente como o(a) professor(a) da mesma disciplina. O estagiário deve perceber e compreender que a realidade escolar envolve todos os personagens nele presentes. Logo, ele necessita procurar estabelecer convívio com todos os membros da escola campo do estágio.

Isso significa a necessidade de se elaborar meios para se coletar dados referentes a realidade da escola e dos(as) alunos(as), assim como às metodologias de

ensino e aprendizagem já realizadas e os resultados encontrados. Esses dados podem ser alcançados por meio dos conhecimentos dos(as) outros(as) professores(as) e dos membros do corpo pedagógico advindos de suas experiências. Nesse sentido, o(a) estagiário(a) precisa estabelecer um instrumental que possibilite adquirir essas informações, tanto para seu planejamento do estágio, quanto para maior conhecimento da carreira da docência, assim como para realizar o devido registro, no relatório, daquilo que usou como base para a metodologia utilizada.

É importante lembrar como Tardif (2012) coloca as experiências dos pares como uma das fontes de conhecimento essenciais para a formação dos saberes do(a) professor(a). Esse autor destaca a importância da socialização com outros professores para além da troca e desenvolvimento de conhecimentos.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2012, p. 70).

Consequentemente, percebe-se como esse contato, esse convívio, diálogo, socialização do(a) estagiário(a) com os demais professores(as) da escola são essenciais para o desenvolvimento dos saberes profissionais. Tanto no sentido de saber ensinar na sala de aula; quanto para assimilar os saberes práticos específicos ao lugar de trabalho, como rotinas, valores e regras do local.

Justificando, assim, que o(a) estagiário, durante essa etapa do estágio (Estudo e Planejamento das Atividades), pode utilizar instrumentos de coletas de dados como entrevistas ou questionários, ou de preferência ambos, como exemplos, com esses membros da escola. Acredita-se que o uso desses instrumentais pode auxiliar a alcançar as informações necessárias para um bom planejamento das atividades. Aliás, assim como já explanado nessa pesquisa, com o uso de entrevista(s) e de questionário(s), o(a) estagiário(a) realizará uma pesquisa classificada por Gil (2002) como exploratória, pois possibilita contatar experiências práticas de seus pares com o problema pesquisado.

Também possibilita analisar exemplos que estimulem a compreensão sobre a realidade da escola e a comunidade na qual está desenvolvendo um convívio. E, assim, pode-se planejar as atividades do estágio com maior clareza.

Esses dois instrumentais podem ser considerados complementares um ao outro. Essa complementação pode ser constatada como exemplo nesse trabalho de dissertação, visto que foi o meio utilizado para se alcançar as informações necessárias para se analisar como tem ocorrido a formação inicial de professores(as) de História pela UEMA.

Nesse sentido, o planejamento da etapa seguinte, Regência de Sala de Aula, poderá ser mais proveitosa. Pois de posse das informações obtidas com os(as) demais professores(as) e do corpo pedagógico da escola onde se efetivará o estágio, bem como os conhecimentos didático e pedagógicos contatados nas aulas da graduação, o(a) estagiário(a) poderá alcançar mais facilmente os objetivos expostos nos documentos oficiais mais atualizados e nas falas dos teóricos referentes ao ensino de História. E, como está acentuado no Parecer CNE/CP nº 2, aprovado em 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 27), terá uma maior aptidão para:

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; [...]

XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; [...]

Contudo, queremos levantar a bandeira do mal uso do tempo do Estágio por parte dos(as) estagiários(as), conforme é realizado pela maioria dos(as) estagiários(as). Pois, como exemplo, vemos uma grande quantidade deles(as) optando por reger aulas em duas ou três salas de aula com o objetivo de encurtar o período do estágio. Conseqüentemente, como já exposto, este fato diminui também a possibilidade de vivenciarem os vários momentos de uma rotina bimestral de uma escola, como aqueles que foram levantados por Ae no seu descontentamento no seu processo de formação.

Se as ações tomadas na etapa do Planejamento ocorrerem conforme o já discutido, possibilita-se planejar a regência de classe de forma a ter maiores chances de alcançar o definido no artigo nº 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015b), principalmente os incisos grifados:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I – à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II – à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV – às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V – à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI – ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII – à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII – à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX – à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática

docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Para o alcance dessas premissas considera-se que o estágio deveria ser desenvolvido pelo(as) estagiário(as) conforme o defendido nesse trabalho. O(a) estagiário(a) tomaria uma iniciativa consoante a de um pesquisador. E, assim, seria mais cauteloso nas suas ações e, principalmente, realizaria as atividades de regência de forma mais fundamentada, tanto teoricamente, quanto na prática. Conseqüentemente, poderia planejar e realizar ações inovadoras através de novas metodologias que melhorem a qualidade do processo ensino e aprendizagem, com base nas informações obtidas em seus estudos bibliográficos e nas experiências de seus pares.

E toda sua postura ficaria expressa claramente no Relatório de Estágio, relatando tanto os fundamentos teóricos, quanto as informações coletadas através dos instrumentos de pesquisa existentes. É preciso que o texto do relatório permita para os(as) leitores(as), assim como para o(a) próprio(a) estagiário(a), poder debruçar-se sobre ele e compreender quais as atividades realizadas e o que levou a realizar tais ações. Além disso, permitirá realizar uma análise mais madura sobre como os objetivos propostos pela sua instituição de formação inicial, para formar professor(a), está alcançando os documentos legais e as proposições teóricas mais recentes. Logo, possibilita-se uma maior reflexão sobre o processo de formação dos(as) estagiários(as) em professor(a), assim como melhor autoanálise pelo(a) próprio(a) estagiário(a) de como ocorreu o seu estágio, visto que naquele relatório estarão registradas informações, as ações e as inquietudes aprofundadas à luz de reflexões teóricas sobre o ser o fazer docente.

### **3.1 Proposições para elaboração do relatório de estágio na interface estágio-pesquisa**

A intenção deste manual é ajudar na escrita e elaboração de um relatório de estágio, que visa expor uma visão geral do estágio, desde os objetivos desse momento da graduação às conclusões, incluindo os processos metodológicos empregados. Deve ter linguagem simples, clara, objetiva, concisa e coerente. No texto a seguir, apresentamos os elementos constitutivos de um relatório de estágio.

### 3.1.1 O QUE É UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO?

O relatório é um documento elaborado com a finalidade de dar informações sobre os resultados de uma pesquisa (detalhadamente, se possível), para que eles possam alcançar a sua relevância. (MARCONI; LAKATOS, 2003). No caso do relatório de estágio, tem a finalidade de expor informações sobre o desenvolvimento do estágio e os resultados alcançados conforme os aspectos discutidos no corpo do relatório.

### 3.1.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O relatório é composto por elementos teóricos e metodológicos, conforme se especifica a seguir.

#### a) Elementos teóricos

- Introdução (Objetivos e justificativa do estágio);
- Enquadramento Teórico.

#### b) Elementos metodológicos (Vivência da Escola)

- Diagnóstico da Escola;
- Observação da Sala de Aula;
- Estudo e Planejamento das Atividades;
- Regência de Classe e Atividades de Pesquisa com Estudantes (estas Atividades somente estarão presentes quando houver, incluindo-se a intervenção da pesquisa iniciada nas Práticas Curriculares, se for o caso);

#### c) Elementos complementares

- Bibliografia;
- Apêndices;
- Anexos.

## I. Introdução

Na Introdução deve-se expor os objetivos e a justificativa do estágio para a formação como professor(a), assim como uma apresentação geral da disciplina e do relatório, além de local e período de realização do estágio (RIOS, 2011).

O(a) estagiário(a) deve expor as pretensões com o estágio e indicar as metas que almeja alcançar ao final desse processo. Ele(a) deve também indicar a relevância que o Estágio Supervisionado possui para o seu desenvolvimento para se tornar professor(a).

Na escrita da Introdução também apresentará como se estruturou o estágio, indicando local e período de realização, como já exposto. Além disso, explicará como está estruturado o Relatório de Estágio. Nesse sentido, o(a) estagiário(a) já deve apresentar os(as) autores(as) e os documentos legais, assim como os instrumentos de coleta de dados, que serão utilizados como fundamentação teórica, legal ou metodológica.

## II. Enquadramento Teórico

No Enquadramento teórico deve-se expor todo o arcabouço teórico que o(a) estagiário(a) utilizou como base para suas atividades no estágio. Nesse sentido, deve-se levantar discussão com os teóricos referentes ao processo ensino e aprendizagem vivenciado.

Logo, o(a) estagiário(a) deverá expor as discussões teórico-didático-metodológicas referentes a dinâmica e o planejamento abordados em suas atividades durante o estágio. Para isso, ele(a) deve utilizar os(as) teóricos(as) que abordam tais temáticas e que fundamentaram suas ações ou que crê ser o fundamento das atividades presenciadas na escola. Tais teóricos(as) são os(as) mesmos(as) que foram contatados(as) durante o curso em disciplinas como Didática, Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Prática na Dimensão Político-Social, Prática na Dimensão Curricular no Ensino Médio, dentre outros.

Ressalta-se que a fundamentação teórica não se restringe a aqueles(as) contatados(as) nas disciplinas. Podendo o(a) estagiário(a) se fundamentar em outros(as) teóricos(as).

### III. Diagnóstico da escola

No Diagnóstico da escola deve-se relatar todas as características da infraestrutura e didático-metodológicas da escola observadas nessa etapa do estágio. Deve-se ainda expor como tais características afetaram o(a) estagiário(a) no processo de refletir sobre o desenvolvimento do estágio e o Planejamento das Atividades a serem desenvolvidas durante o estágio.

No sentido de observação, engloba-se também a análise do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola como base para se obter informações sobre a escola. Neste documento da escola deve conter informações referentes as características da escola citadas, assim como informações a mais, como o histórico da instituição, o quadro de profissionais técnico-pedagógico-docente, quantidade de alunos(as) atendidos(as), dentre outros, que dão uma maior dimensão da organização da instituição de ensino.

Também pode auxiliar no diagnóstico da escola, a aplicação de questionário com o(a) diretor(a) ou gestor(a) da escola para se obter informações sobre a instituição que podem não estar presentes no PPP. Além disso, o mesmo questionário pode ser aplicado para o(a) coordenador(a) pedagógico(a), no sentido de, por exemplo, se obter informações referentes a como certas problemáticas na infraestrutura que afetam a rotina da sala de aula.

Essas ações poderão auxiliar no processo de compreensão inicial do(a) estagiário(a) da dimensão escolar onde ocorrerá o estágio. Por isso, deve estar nesse espaço do relatório. Outros instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados, como a Observação participante, os registros fotográficos e as filmagens de campo.

Com esses instrumentos se torna possível analisar características físicas da escola em momentos posteriores sem a necessidade de retornar a essa instituição. Eles também possibilitam dispor no Relatório de Estágio uma forma do leitor presenciar as características analisadas, mesmo que não tenha contato com essa escola.

#### IV. Observação da sala de aula

Na Observação da sala de aula deve-se abordar a observação direta participante da atuação do professor da escola em sala de aula.

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 170)

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 171)

Para que essa técnica de coleta de dados seja eficaz, o(a) estagiário(a) deve estabelecer um roteiro que possibilite pontuar as características a serem analisadas, direcionando suas atenções para questões referentes a sua formação como professor(a). Através disso, relatará como costuma estar organizada a sistemática de ensino e aprendizagem pelo(a) professor(a) da escola, durante o estágio. Procurando, com isso, descrever e analisar com fundamento em teóricos o máximo possível de todos os momentos envolvidos nas aulas observadas: a organização inicial das aulas, o desenvolvimento teórico do conteúdo da disciplina, o desenvolvimento metodológico das aulas, o relacionamento entre professor(a) e alunos(as), o comportamento dos(as) alunos(as) durante as aulas, ou seja, tudo o que está interligado física, metodológica, teórica e legalmente ao ensino de História.

Para isso, o(a) estagiário(a) deve reconstituir todo arcabouço teórico que contatou durante sua formação inicial e analisar as características supracitadas. Possibilita-se, através desse estudo, traçar os caminhos a seguir no desenvolvimento das aulas que regerá naquela sala de aula. Assim, poderá alcançar a etapa da regência mais preparado(a) para planejar as aulas de forma fundamentada.

Por isso, essa etapa deve ser destacada como o momento que o estagiário observará as experiências de um de seus pares profissionais. Essa ação é muito importante para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), pois as experiências dos pares servem como uma das bases para a formação dos saberes pelo(a) professor(a) (TARDIF, 2012).

E como atuará naquele mesmo grupo social, naquela mesma turma, o(a) estagiário(a) deve se preparar para desde já procurar compreender o desenvolvimento realizado pelo(a) professor(a) daquela turma. E, diante das ações tomadas por ele(a), analisá-las em que medida podem ser adotadas, ou quais outras ações o(a) estagiário(a) considera melhores para colocar em prática. E, assim sendo, já poderá planejar os momentos posteriores do estágio.

E para isso deve se munir de mecanismos para coletar dados para expor no relatório de estágio suas observações de forma mais detalhado possível. Podendo-se utilizar quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos, dentre outros. Com essa metodologia e o uso de tais mecanismos, influenciará o planejamento de suas regências de classe, fundamentando suas análises e posicionamentos.

#### V. Estudo e planejamento das atividades

No Estudo e planejamento das atividades deve-se expor todo o processo de planejamento do estágio. Deve-se dispor como o fundamento teórico, legal, didático e metodológico serve de base para justificar as ações tomadas no estágio. Nesse sentido, deve-se explanar, passo-a-passo, o que o(a) levou a tomar aquela decisão específica para o planejamento da regência ou das atividades da pesquisa com estudantes (neste caso, somente quando houver).

Entretanto, esse planejamento não pode se limitar aos conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolvidos. Ele deve ocorrer durante todo o estágio (RIOS, 2011). E isto se explica, pela necessidade do(a) professor(a) estar a todo tempo se reinventando, conforme as novas realidades e situações vão aparecendo.

É imprescindível que o conhecimento dos pares esteja presente no processo de planejamento da atuação durante a regência, seja concordando ou discordando do posicionamento desses pares. As experiências deles também devem ser considerados como um dos saberes profissionais. E o(a) estagiário(a) deve perceber e compreender que a realidade escolar envolve todos os personagens nele presentes. Logo, ele necessita procurar estabelecer contatar todos(as) os(as) professores(as), procurando alcançar as experiências por eles(as) vivenciadas para ajudar em seu planejamento.

Para isso, deve novamente se elaborar meios para se coletar dados referentes a realidade da escola e dos(as) alunos(as), assim como às metodologias de ensino e

aprendizagem já realizadas e os resultados encontrados por esses(as) professores(as) e membros do corpo pedagógico. Nesse sentido, o(a) estagiário(a) precisa estabelecer um instrumental que possibilite adquirir essas informações e também realizar o devido registro, no relatório, daquilo que usou como base para a metodologia utilizada.

Para Tardif (2012), assim como as experiências dos pares é uma das fontes de conhecimento essenciais para a formação dos saberes do(a) professor(a), a socialização com outros(as) professores(as) possibilita conhecer a escola de forma mais profunda.

Justifica-se, assim, que o(a) estagiário, durante essa etapa do estágio (Estudo e Planejamento das Atividades), utilize instrumentos de coletas de dados como, por exemplo, entrevistas ou questionários (ou de preferência ambos) com esses membros da escola. Acredita-se que o uso desses instrumentais pode auxiliar a alcançar as informações necessárias para um eficaz planejamento das atividades do estágio.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 196), a entrevista possibilita averiguar se uma pessoa com posse de determinada informação é capaz de compreendê-la. Além de conhecer o que essa pessoa pensa sobre aquela informação ou mesmo sobre determinada experiência vivenciada e os sentimentos despertados diante disso. E, assim, analisar “por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196).

## VI. Regência de sala de aula e atividades de pesquisa com estudantes

Na Regência de sala de aula deve-se descrever e analisar essa etapa do estágio detalhadamente. Para isso, este tópico deve ser composto de 4 (quatro) seções.

Em uma primeira seção deve expor, de forma geral, os conteúdos explorados durante a Regência. Para isso, deve-se explicar o motivo de se escolher tais conteúdos e sua relação com o desenvolvimento curricular da escola e da turma da sala de aula onde foram desenvolvidos. Também deve-se discutir a qualidade do material didático disponibilizado pela escola e, conseqüentemente, justificar a escolha do material utilizado.

E deve-se, ainda nessa seção, analisar as atividades de pesquisa realizadas com os(as) estudantes, como: intervenção da pesquisa iniciada nas Práticas Curriculares, participação em feiras, eventos, etc. A análise deve ser constituída no sentido de

constatar quais objetivos foram alcançados. Numa seção posterior essas atividades de pesquisa deverão estar presentes de forma mais descritiva.

Na segunda seção deve-se explorar cada aula lecionada detalhadamente. Essa seção deve ser composta por subseções na mesma quantidade de aulas lecionadas. Sendo importante destacar que uma aula não deve ser concebida como sinônimo de hora letiva. “A aula concebida como espaço-tempo coletivo de feitura de saberes não está restrita a um só momento, pois se caracteriza pela sequência de ações e situações com vistas a consecução dos objetivos previamente definidos.” (FARIAS, SALES, BRAGA, FRANÇA, 2011, p. 167).

Ou seja, pode haver uma aula que dura 2 horas letivas, e outras, que duram 1 hora letiva. Caso a totalidade resulte em 21 aulas em 30 horas letivas, esta seção deve conter 21 (vinte e uma) subseções. Cada uma dessas subseções deve ser denominada por Aula ministrada: [título da aula].

Nesta segunda seção, cada subseção deverá ser subdividida em 3 (três) partes. A primeira parte é onde devem estar os Planos de Aula. Eles devem estar conforme as proposições da escola onde se está atuando, para possibilitar maior imersão do(a) estagiário(a) no processo ensino e aprendizagem como professor(a). E, assim, tornar possível, também, maior compreensão, por ele(a), das atividades técnico-pedagógicas que o(a) professor(a) deve desenvolver na carreira do magistério. Essa parte é denominada Plano de Aula. Em casos onde a escola não explicita como elaborar o Plano de Aula, o(a) estagiário(a) deve considerar que:

Um plano de aula traduz uma sequência didática organizada. Sua análise deve considerar três aspectos fundamentais: a presença dos elementos constitutivos desse instrumento de planejamento; a coerência interna entre estes diferentes elementos, bem como sua redação. Considerando esses aspectos, observe os pontos delineados a seguir:

**a) Os dados de identificação do plano**

- Instituição de ensino-aprendizagem
- Disciplina
- Professor
- Série/ano/ciclo
- Tempo de duração da aula

**b) os elementos constitutivos do plano**

- Objetivos geral e específicos
- Conteúdo programático e seu detalhamento em tema central e subtemas
- Desenvolvimento metodológico da aula com explicitação das estratégias de ensino adequadas aos momentos de iniciação, aprofundamento e síntese/culminância
- Recursos didáticos
- Critérios e instrumentos de avaliação de aprendizagem
- Referências bibliográficas

**c) a coerência interna entre os elementos do plano**

- Objetivos e conteúdo
- Conteúdo e série/ano/ciclo de ensino a que se destinado
- Conteúdo e prática social e cotidiana dos alunos
- Atividades previstas e a duração da aula
- Atividades e os recursos didáticos utilizados
- Objetivos, critérios e instrumentos de avaliação

**d) a redação do plano**

- Objetividade (texto sucinto e preciso)
- Clareza das ideias (de fácil entendimento)
- Correção do texto (FARIAS, SALES, BRAGA, FRANÇA, 2011, p. 134-5)

A segunda parte, denominada Descrição da aula, deve descrever cada momento da aula, expondo, inclusive, o tempo utilizado. Para maior compreensão, elabora-se um pequeno exemplo, tendo como base o momento inicial de uma aula que aborda a ascensão do Nazifascismo:

*Nos 10 minutos iniciais da aula, o estagiário questionou os alunos acerca do que já sabiam do conteúdo a ser explorado, a Ascensão do Nazifascismo na Europa na década de 1930, considerando ser uma temática bastante explorada no mundo artístico, como no cinema e na televisão.*

Deve-se perceber que esta parte é descritiva, e o(a) estagiário(a) deve destacar também a participação dos(as) alunos(as), caso tenha ocorrido. Aliás, a aula

é também espaço de relações, encontros e trocas. Ao comungar dessa premissa, a aula não poderá ficar restrita à fala exclusiva do docente que a utiliza como palco para exibir-se como o sabe-tudo. Isto porque a exposição oral, embora desencadeie o pensamento, tende a limitar a participação dos alunos por se tratar de uma estratégia na qual prevalece, na maior parte dos casos, o modo de pensar do professor. É necessário, no entanto, ter o cuidado de não negar o seu papel, qual seja, o de provocar e mediar a aprendizagem dos seus alunos. Esse é um aspecto importante quando pensamos a aula como contexto de interações sociocognitivas efetivadas por diferentes linguagens e meios. (FARIAS, SALES, BRAGA, FRANÇA, 2011, p. 167)

A avaliação do conteúdo da aula, através de atividades e exercícios, ou através de outro meio, também deve estar presente.

A terceira parte deve ser composta pelos comentários e críticas do(a) estagiário(a) sobre o desenvolvimento da aula. Nesse sentido, deve-se destacar as análises sobre as ações tomadas pelo(a) estagiário(a) durante a aula e a recepção dos(as) alunos(as). Assim como o comportamento dos(as) alunos(as). E também deve conter as análises do(a) estagiário(a) referentes ao apoio e o *feedback* do(a) Supervisor(a) Técnico(a) para o desenvolvimento da aula, caso tenha sido necessário, e para o desenvolvimento do(a) estagiário(a) como futuro(a) professor(a). Pode-se denominar essa parte de Comentários críticos, ou análise da aula, ou, ainda, análise crítica.

Já na terceira seção, deve-se descrever e analisar as atividades de pesquisa realizadas com os(as) estudantes. Isso deve ocorrer com a intenção de se perceber quais objetivos foram alcançados com determinada atividade. Para isso, deve-se expor como essa atividade exercida auxiliou no desenvolvimento da aprendizagem do(a) estudante. Além de explicitar como apoiou no desenvolvimento do estagiário(a) para sua formação para se tornar professor(a).

Assim chega-se a quarta seção. Nela, deve-se realizar uma discussão sobre a importância da avaliação para o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Deve-se, ainda, analisar o método avaliativo defendido pela instituição. Em seguida, expor o método avaliativo utilizado, com as devidas justificativas e, finalmente, a análise sobre o processo ensino e aprendizagem empreendido a partir dos resultados obtidos.

### 3.1.3 CONSTITUIÇÃO FORMAL DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Sintetizamos nossas ideias atentando a todos que o Relatório de Estágio deve conter obrigatoriamente os seguintes itens:

- Introdução

Objetivos e justificativa do estágio;

- Enquadramento Teórico

Destina-se a apresentar as leituras e fundamentos teóricos que embasam as ações e reflexões presentes no relatório de estágio.

- Diagnóstico da Escola

Apresenta uma visão geral da escola onde se realizou o estágio, com análise crítica e fundamentada em teóricos(as) e coletas de dados como entrevistas e questionários (dentre outros) sobre os aspectos físico, administrativo e pedagógico.

- Observação da Sala de Aula

Descrição e análise da observação direta participante realizada.

- Estudo e Planejamento das Atividades

Descreve-se os caminhos metodológicos para o planejamento das atividades do estágio.

- Regência de Sala de Aula e Atividades de Pesquisa com Estudantes

Descreve-se e analisa-se minuciosamente a regência realizada no estágio, constando os Planos de Aulas. Deve conter também descrição e análise das atividades de pesquisa realizadas com os(as) estudantes da escola, como a intervenção da pesquisa iniciada nas Práticas Curriculares, participação em feiras, eventos, etc.

- Bibliografia

Referencia-se o material utilizado para o projeto e/ou da pesquisa, de acordo com as Normas da ABNT.

- Apêndices

Inserir produção própria, como projetos didáticos, *folders*, material didático produzido pelo estagiário, imagens fotográficas, apresentação *PowerPoint*, questionários, roteiro de entrevista, avaliações realizadas, atividades realizadas, etc.

- Anexos

Inserir produção de terceiros, como fichas de avaliação de aulas, fichas de frequência em campo de estágio, ficha de avaliação pelo Supervisor Técnico, pela Coordenação da escola, etc.

## POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa, pôde-se, inicialmente, compreender o processo de desenvolvimento histórico do Brasil em reconhecer em seus documentos legais a importância da prática para formação de professores. Percebe-se, assim, por um longo tempo, um descompasso entre o posicionamento do Estado brasileiro e os apontamentos de teóricos sobre a importância dessa prática nessa formação. Somente na década de 1990 se pode ver a legislação do país acenando para as considerações defendidas já nos anos 1980, ou mesmo antes, por teóricos sobre a Educação, e as englobando.

Diante do posicionamento de diversos teóricos, tanto da área de História, quanto de outras áreas, mas todos da área da Educação, percebeu-se que a prática da docência ainda na formação como professor(a) se faz necessária. Ela permite que a pessoa em formação possa vivenciar experiências e realidades referentes ao processo ensino e aprendizagem no papel de docente. Nesse caso, constatar experiências de seus pares profissionais, ou seja, outros(as) professores(as), assim como ter seus primeiros contatos com a atuação na docência. E, assim, refletir mais, e de forma mais profunda, sobre o processo de transferência dos conhecimentos desenvolvidos na Academia para a realidade dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

Conforme os documentos legais analisados e os posicionamentos de teóricos, percebeu-se que essa prática é reconhecida como essencial. E por isso não deve se limitar ao Estágio. O(a) estudante em curso de formação para professor(a) deve ter a possibilidade de vivenciar a escola como docente desde os primeiros momentos do curso, para já ser estimulada a capacidade de aliar a teoria estudada na Academia a realidade presente na escola.

Caso não se desenvolva a vivência dessa forma, afeta-se a capacidade de reflexão do(a) estagiário(a) sobre sua própria ação no Estágio, que no caso do curso de História da UEMA ocorre nos últimos semestres do curso. Ele(a) pode acabar por elaborar análises rasas por não ter uma base comparativa de experiências vivenciadas por ele(a) ou por alguém próximo.

Diante dessa constatação, realizou-se a análise de documentos legais sobre a estruturação da UEMA e do curso de História dessa instituição, destacando a importância que é dada a prática. E pôde-se contemplar que ambos estão conforme a legislação sobre a formação de professores(as), enfocando-se as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, assim como as Diretrizes curriculares Nacionais dos Cursos de História. E através da leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico do curso (UEMA, 2013), pôde-se constatar que as propostas presentes no curso para a prática no desenvolvimento do(a) estudante para se formar professor está conforme as discussões mais recentes sobre a temática.

E, nesse sentido, encontrou-se que o curso está estruturado conforme a Dimensão Prática dos cursos de Licenciatura da UEMA. em que durante a graduação os(as) alunos(as) participam de 4 disciplinas denominadas Prática: Prática na Dimensão Político-Social (Pedagogia de Projetos), Prática na Dimensão Curricular no Ensino Fundamental, Prática na Dimensão Curricular no Ensino Médio, e, Prática na Dimensão do Ensino de História do Maranhão. Nos últimos períodos (último ano do curso), ocorrem o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (Etapa I) e o o Estágio Supervisionado do Ensino Médio (Etapa II). E durante todo o curso o(a) aluno(a) tem a possibilidade realizar pesquisas de extensão.

E como planejado, realizou-se a análise de relatórios de estágios realizados entre 2011 e 2015. Debruçou-se sobre 19 relatórios de Estágio Supervisionado do Ensino Médio, em que se constatou diversos apontamentos que destacam como o estágio auxilia na formação de professor(a) de forma que ela seja o mais completa possível. Constatou-se que os(as) estagiários tecem análises sobre diversas características relacionadas a vivência na escola. Mas o olhar está quase sempre direcionado a regência em sala de aula.

Isso permite concluir que para os(as) estagiários(as) a regência é o ponto principal do estágio, desconsiderando que todos os momentos desse estágio são primordiais. O diagnóstico da escola, a observação da sala de aula, assim como o planejamento contínuo das atividades a serem realizadas são de igual importância. Caso um desses momentos não seja bem desenvolvido, poderá afetar em todo o desenvolvimento do(a) estagiário(a) posterior, como professor(a). Pois muitas vivências oportunizadas, como a relação entre pares no cotidiano da sala de professores e a elaboração de documentos a serem entregues ao corpo pedagógico da escola.

Ademais, pôde-se constatar também, que no período analisado, entre 2011 e 2015, desenvolveu-se a prática da fundamentação teórico-metodológica no relatório de estágio. Isto não significa que nos primeiros anos isso não ocorria, mas nos últimos anos analisados passou a ser uma ação mais constante. E isso é aqui destacado por marcar

como tem ocorrido o processo de desenvolvimento da relação do curso com o estágio. Além de se defender que estimular o uso mais constante dessa fundamentação na escrita do relatório se fomenta uma maior capacidade de criticidade pelo(a) próprio(a) estagiário(a).

Em seguida, procurou-se contatar os(as) 19 estagiários(as) para entregá-los os questionários. Destes(as), somente conseguiu contatar 13, e apenas 4 responderam o questionário. Houve duas participantes que informaram não poder participar pois nunca haviam atuado como docentes. Assim sendo, procurou-se, nas respostas obtidas nos questionários, compreender como percebiam a influência do estágio para sua formação inicial como professor(a).

Nesse sentido, pôde-se constatar que, para a maioria, o estágio foi gratificante no sentido de possibilitar mergulhar na realidade cotidiana de uma escola e poder desenvolver suas primeiras ações como docente. Percebeu-se que nesse grupo o reconhecimento de que o estágio auxiliou para que houvesse certo desenvolvimento sobre como se posicionar como professor(a) e os obstáculos a serem enfrentados no dia-a-dia.

Entretanto, foi marcante que, para aqueles(as) que não foram envolvidos por uma pesquisa de extensão direcionada a vivência ou a realização de projetos em escola(s), a formação de professores(as) do curso de História está muito presa ao meio acadêmico, sendo defendido que maiores vínculos da instituição com as escolas. E uma pessoa respondeu de forma a se interpretar que, para ela, o estágio foi importante para sua formação, mas poderia possibilitar maior aprofundamento na vivência com a escola, possibilitando um maior preparo.

Com a realização das entrevistas foi possível realizar uma análise do cruzamento triangular das informações obtidas nos relatórios dos(as) estagiários(as), os questionários e das entrevistas. Tornou-se possível compreender a importância da prática para a formação de professores(as). Constatou-se que aqueles que vivenciaram o desenvolvimento de projetos nas Práticas Curriculares e através de extensão, conforme o proposto pelo PPP do curso, tiveram um maior sentimento de aproveitamento do Estágio.

Isso ocorreu no sentido de como possibilitou desenvolver o estágio com maior capacidade de reflexão sobre a ação e como ajudou no desenvolvimento do(a) estagiário(a) para se tornar professor(a). Percebeu-se que a ausência das ações tomadas

nas Práticas ou extensão podem fazer com que os(as) estudantes se sintam distantes do magistério, apesar de ser um curso de licenciatura. E, ao chegar no estágio, sejam confrontados(as) com uma realidade na qual não foram apresentados(as) adequadamente.

Compreende-se, assim, que a Prática Curricular oportuniza desenvolver o relacionamento com o meio profissional e se adentrar de forma mais gradual à realidade escolar na posição do(a) docente, que normalmente destoa de muitas concepções pedagógicas que parecem funcionar somente na teoria. E, assim, no estágio, após essa aproximação gradual, possibilita-se iniciar o processo de aliar esse mundo teórico a realidade vivenciada nas escolas com mais fundamento.

Diante disso, se torna compreensível que o(a) estagiário(a) que não vivenciou devidamente tais Práticas Curriculares ou extensões chegue no estágio com dificuldades para realizar a devida reflexão da ação. E não obstante, também tenha dificuldades para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e construir o relatório de estágio como idealizado. Mas isso deve ser confrontado se o objetivo for alcançar a formação de professor-pesquisador. Nesse sentido, procurando efetivar a formação inicial nesse modelo, elaborou-se um Manual para Elaboração de Relatório de Estágio na Interface Estágio-Pesquisa. Nele, ao se propor a elaboração de um Relatório de Estágio na interface Estágio-Pesquisa, enfatiza-se a importância das técnicas de coletas de dados, como o uso de observação direta, questionários, entrevistas, fotografias, dentre outros. São elas que substanciam, junto com a fundamentação teórica e bibliográfica, a análise realizada pelo(a) estagiário(a).

Procura-se também recortar como a vivência no ambiente escolar anterior a regência possibilita a um(a) licenciando imergir mais nos saberes dos membros de uma escola sobre as realidades ali vivenciadas. Assim como sobre os procedimentos metodológicos costumeiramente utilizados por esses membros e seus possíveis resultados. Ou seja, a vivência não se restringe a regência, nem esta é superior aos outros momentos. E é isso que as proposições enfatizam: reconhecer a importância do planejamento e da vivência com os pares para a construção dos saberes do(a) professor(a).

## REFERÊNCIAS

### I) Documentos Legais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 2 de outubro de 2001**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, aprovado em 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, aprovado em 19 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 13, aprovado em 13 de março de 2002**. Brasília: MEC, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, aprovado em 9 de junho de 2015**. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, aprovado em 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971**. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun 2018.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão.** Disponível em: [http://www.stc.ma.gov.br/files/2013/03/CONSTITUIÇÃO-DO-ESTADO-DO-MARANHÃO\\_atualizada\\_até\\_emenda69.pdf](http://www.stc.ma.gov.br/files/2013/03/CONSTITUIÇÃO-DO-ESTADO-DO-MARANHÃO_atualizada_até_emenda69.pdf). Acesso em: 8 fev 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Curso de História. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA – Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.** São Luís: UEMA, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Curso de História. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA – Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.** São Luís: UEMA, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN. **Resolução Nº 01/2008 – Normas Específicas para os Componentes Curriculares de Dimensão Prática.** São Luís: 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução Nº 890/2009 – Normas Específicas da Dimensão Prática do Estágio Curricular Obrigatório e das Atividades Acadêmico/Científico/Culturais nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.** São Luís: 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução Nº 1045/2012 – Normas Gerais do Ensino de Graduação.** São Luís: 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Curso de História. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA – Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.** São Luís: UEMA, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução Nº 1264/2017 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.** São Luís: 2017.

## II) Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *In: Educação.* v 33. n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

CARVALHO, Luis Marcelo. A relação teoria-prática nos estágios supervisionados. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 06, 1994, Goiânia, **Anais do VII ENDIPE**, v. 2. Goiânia, 1994.

CARVALHO, Antonia Dalva França (Org.). A formação inicial para a docência tomando a prática como componente curricular: contribuições do processo para a epistemologia da prática em ação. In: CARVALHO, Antonia Dalva França (Org.) **Conversas pedagógicas: reflexões do cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no século XXI: dilemas e propostas. In: TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino (Org.). **Ensino de História: Ensaio sobre questões teóricas e práticas**. Maringá: Eduem, 2011.

EVERTON, Elizia Grazielle Oliveira; BONFIM, Maria Núbia Barbosa; MELO, Maria Alice. Diretrizes, formação docente e universidade: (des)encontro de caminhos? In: MELO, Maria Alice; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Licenciaturas: métodos e práticas em diálogo**. São Luís: Edufma, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas sobre a Institucionalização dos Cursos Universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.) **Estudos sobre a Escrita da História**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas (SP): Papyrus, 2008. p.101-130.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus editora, 2011.

FREITAS, Helana Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade, CEDES**, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Wasgthon Aguiar de. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, Rebeca. IDENTIDADE NACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **ENSINO DE HISTÓRIA: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. *In*: 2. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004, Belo Horizonte – MG. **Anais: 2. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. Formação docente: um estudo a partir do tema da profissionalização. *In*: MELO, Maria Alice; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Licenciaturas: métodos e práticas em diálogo**. São Luís: Edufma, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *In*: **História Unisinos**. São Leopoldo-RS, jan-abr, 2011, v. 15, n. 01, p. 40-49.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: experiências, olhares e possibilidades. *In*: **História Unisinos**. São Leopoldo-RS, set-dez/2006, v. 10, n. 03, p. 333-343.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **ENSINO: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *In*: **Revista História Hoje**. São Paulo-SP, v. 2, n. 4, p. 265-304, jul-dez/2013.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, Antonio. Devolver a formação de professores aos professores. *In: Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Educação e Sociedade, CEDES*, a. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. A experiência dos séculos XX e XXI nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação no Brasil (2003-2014). *In: Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis-SC, v. 9, n. 22, p. 396-428, set./dez. 2017.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados**: debates e métodos fundamentais em pesquisa social [recurso eletrônico]. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015, não paginado.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *In: Estudos avançados*, São Paulo, vol.15, n. 42, p. 317-332, Mai/Aug. 2001

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP. n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referenciais conceituais e metodológicos para a pesquisa. *In: Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 1997, ano XVIII, n. 60. p. 144-158.

RIOS, Maria de Fátima Serra. **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**: dimensão prática nos cursos de licenciatura – organização técnico-pedagógica da UEMA. São Luís: UEMA, 2011.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, entre 1934 e 1956. *In: Agora*. Santa Cruz do Sul (RS), v.13, n.1, p.65-104, jan.-jun. 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1990.

ROMERO, Liliam Doussou; LOPES, Kênia Gomes. Formação continuada e pós-graduação lato sensu: o caso da Universidade Estadual do Maranhão. *In: 2. Congresso*

Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal – RN. **Anais: História e memória da educação brasileira.** 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0765.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 1996

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. O ensino superior no Brasil: a formação dos profissionais da educação. *In: SOUSA, Antonio Paulino de. Teoria crítica, educação e formação profissional.* São Luís: EDUFMA, 2006.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. ABRANTES, Elizabeth Sousa. O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM HISTÓRIA: relatos de experiência do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão. *In: Anais do 8º Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.* Campinas: Unicamp, 2012. v. 1. p. 1-15.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Formação de professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão: percursos e desafios.** São Luís: EDUEMA, 2017.

SILVA, Robson Santos Camara. **O sindicalismo docente a educação básica no Maranhão: da associação à emergência do sindicato.** 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA FILHO, Adauto Lopes; LOPES, Fátima Maria Nobre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. *IN: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. *In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Universidade: mansão da liberdade. *In: Educação e Universidade.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **“Histórico”.** 2018. Disponível em: [www.uema.br/historico](http://www.uema.br/historico). Acesso em: 18 dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Curso de História. **Curso de História – Página principal.** 2019. Disponível em: [www.historia.uema.br/](http://www.historia.uema.br/). Acesso em: 25 abr. 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Graduação – PROG. **Expansão da UEMA**. 2019. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/files/437/Relato%20de%20experiencia%20exitosa%20na%20expansao%20com%20qualidade%20realizado%20por%20Maria%20Auxiliadora%20Goncalves%20Cunha%20-%20UEMA.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019b.

UTTA, Bergson Pereira; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A prática educativa no ensino superior da UFMA: concepções teóricas e implicações metodológicas no curso de Licenciatura em Pedagogia. *In*: MELO, Maria Alice; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Licenciaturas: métodos e práticas em diálogo**. São Luís: Edufma, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *In*: **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas-SP: Papirus, 2006. 3ª ed.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEMA

#### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIST. PESQUISADOR: GUSTAVO BARRA DE ARAUJO.

#### A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO.

- Por quanto tempo você atuou ou atua como professor(a) de História?

- Ainda não tive oportunidade.
- Até 3 anos.
- Mais de 3 anos.

- Quanto tempo de atuação como professor(a) de História foi ou tem sido realizado em rede de ensino municipal ou estadual?

- Ainda não tive oportunidade.
- Até 3 anos.
- Mais de 3 anos.

- Como professor(a) de História, você pôde acompanhar uma classe de alunos(as) durante todo um ano letivo?

- Sim.
- Não.

- Você possui algum destes cursos de formação continuada de professores(as)?

- Nenhum
- Curso de curta duração
- Pós-graduação *latu senso* – Especialização
- Pós-graduação *strictu senso* – Mestrado incompleto
- Pós-graduação *strictu senso* – Mestrado completo

- Qual a importância de um professor de História? Justifique.

---



---



---

- O que tem influenciado o processo de formação de sua identidade profissional como professor(a) de História? (Comente sobre cada um, dos tópicos abaixo)

- A vivência em sala de aula oportunizada pelos estágios supervisionados na graduação.

---

---

---

- A vivência cotidiana da sala-de-aula como professor(a) (relação professor(a) x aluno(a))

---

---

---

- A vivência com os(as) colegas de profissão (outros(as) professores(as))

---

---

---

- O conteúdo curricular do curso de graduação (formação teórica)

---

---

---

- A dimensão prática como um todo do curso de graduação (disciplinas Prática, AACC's e estágios supervisionados).

---

---

---

- Outro.

---

---

---

- Dentre as expectativas com o Estágio Supervisionado para sua formação como professor, você acredita que elas foram alcançadas? Explique o que você considera que faltou para alcançar todas as expectativas.

---

---

---

- Como estagiário do curso de licenciatura em História da UEMA você deve ter desenvolvido competências e habilidades para sua atuação profissional. Explique em que ponto tal afirmativa se adequa as suas experiências no estágio.

---

---

---

- Algumas experiências vivenciadas em sua atuação constante como professor(a) poderiam de alguma forma ter sido estimuladas em suas vivências no Estágio Supervisionado de forma a aperfeiçoar o seu processo de formação inicial como professor(a)?

---

---

---

- O Estágio Supervisionado auxiliou no preparo de sua formação docente para enfrentar as incertezas e a complexidade da sala de aula? Explique.

---

---

---

- O Estágio Supervisionado possibilita o preparo para o desenvolvimento do ensino de História na perspectiva de formação de consciência histórica e o respeito as diferenças por parte dos alunos? Explique.

---

---

---

**APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS  
EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEMA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIST.  
PESQUISADOR: GUSTAVO BARRA DE ARAUJO.**

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PELA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1 – Como você analisa sua atuação profissional? Quais as maiores dificuldades enfrentadas?
- 2 – Como você analisa que o contato com a prática desde os primeiros períodos do curso poderia ajudar na formação de professores(as)?
- 3 – O que você entende por professor-pesquisador?
- 4 – Como você analisa a atuação dos professores da UEMA no sentido de possibilitar formação de professores-pesquisadores?
- 5 – E o estágio? É possível considerar que ele possibilita formação de professores-pesquisadores