

**Associação Nacional de História – ANPUH**  
**XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007**

**Estágio Supervisionado: limites na articulação entre teoria e prática**

Clarícia Otto\*

**Resumo:** O presente artigo, com base em memórias, saberes e práticas docentes, apresenta uma reflexão sobre algumas dificuldades vivenciadas por estudantes de História, no campo de estágio. Entre outras, a principal dificuldade na prática dos docentes, como também dos estagiários, é a falta de articulação entre teoria e prática. Tal lacuna, em parte, se deve a uma concepção tradicional de História, desconectada e deslocada da experiência pessoal e social de professores e alunos.

**Palavras - chave:** ensino, História, práticas docentes.

**Abstract:** The present article, based on memories, knowledge and teaching practices, presents a thought about some difficulties experienced by History students, in the teaching skills training time. Among others, the main difficulty in the professors practices, as well within the trainees, is the lack of liaisons between theory and practice. Such gap, partially, is owing to a traditional concept of History, detached and far away from personal and social experience of the professors and pupils.

**Keywords:** teaching, History, teaching practices.

### **1.1. O estágio curricular: alguns impasses**

Muito embora a reforma universitária (1968) não tenha introduzido o estágio curricular obrigatório nas instituições de ensino superior, é a partir da década de 1960 que a estrutura e a organização dos cursos de licenciatura e das disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado sofrem interferência das decisões e passam a constar nos pareceres do Conselho Federal de Educação. O parecer 292/62, por exemplo, determinou a interferência explícita do poder federal na organização do currículo mínimo dos cursos de formação de professores.

Nadai explica que “a estruturação dos cursos de licenciatura, coerentemente com a reforma universitária propugnada pela lei nº 5.540/68 objetivou ajustar qualitativamente a inserção do Brasil no sistema econômico ocidental, da qual resultou a criação de um novo padrão de dependência ao capitalismo ocidental” (NADAI, 1988: 31). Nesse sentido, no plano educacional, houve o encaminhamento, principalmente com as licenciaturas curtas, para a

---

\* Clarícia Otto é professora no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em História.

formação de um ‘homem dócil’ ao sistema (às empresas, ao Estado) e acrítico (NADAI, 1988: 31).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece, também, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de História, a necessidade de estarem explícitas as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura e o formato dos estágios no projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional. O CNE, por meio de seu Conselho Pleno, além das diretivas dadas aos cursos de licenciaturas - como a de prever o estágio obrigatório - instituiu, também, a duração e a carga horária de 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (CNE/CP 2/2002). Em parágrafo único, o conselho estabelece que os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado em até 200 (duzentas) horas.

O CNE, em 2001, regularizou os estágios para as licenciaturas, indicando que os cursos devem procurar as instituições de ensino de educação básica para desenvolver o estágio, aproximando-o das condições de ensino. Além disso, o CNE indica que

*É preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades de sistema de ensino (CNE/CP 27/2001: 31).*

Assim, o estágio, além de exigência legal, é o momento de contato entre os prováveis professores e o mundo de trabalho e tem importância fundamental para a prática da reflexão teórica. Embora previsto legalmente como um projeto planejado e avaliado conjuntamente, nesse aspecto, o que se observou durante a experiência de supervisionar estágios, entre 2005 e 2006, revelou uma preocupante realidade: o descompasso entre a legislação e a realidade. Isso significa que, por um lado, o estágio é assumido como mais uma tarefa burocrática e, por outro, uma tentativa desesperada de resolver ou encobrir o descompasso entre teoria e prática. Além disso, não há clareza sobre as concepções de História e de educação, ou melhor, dos pressupostos teórico-metodológicos que deverão orientar o trabalho do estagiário em sala de aula.

Nesse sentido, a experiência de trabalho na Unioeste e Unicentro, ambas universidades estaduais do Paraná, foi uma oportunidade para intensificar as reflexões sobre o tipo de educador que o estágio supervisionado tem ajudado a formar e sobre a função do estágio na formação dos professores de História.

Constatou-se estar diante de questões intrigantes desde os tempos do magistério, da graduação e do período em que a autora trabalhou como professora na educação básica e na formação de lideranças: “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, ou seja, “não funciona”! Ou, ainda, “na prática, a teoria é outra”. Talvez tenha sido um sentimento ou impressão e que objetivamente isso não estivesse ocorrendo. Todavia, recorda-se que, durante a graduação dessa autora, as disciplinas de licenciatura eram relegadas a um segundo plano, ou seja, a elas não era dada tanta importância! Nesse aspecto, Nadai salienta que “a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas atenções da Universidade; isto para não dizer que vem se tornando um objetivo de menor importância na vida universitária” (NADAI, 1988: 31).

Além disso, observam-se resistências, tanto nos estagiários, quanto nos professores regentes das classes nas unidades escolares. Nos estagiários, as resistências se manifestaram quando eles assumiam as atividades do estágio somente em cumprimento de um dever burocrático. A maior parte dos futuros professores não vê o estágio como um momento de ricas possibilidades e aprendizado, de reflexões, de um espaço em que poder-se-á articular teoria e prática. Quase tão somente no ritmo do antigo e tradicional tripé observação-participação-regência, os estagiários, chegam da observação denunciando os erros, os defeitos dos professores das escolas de educação básica, sem a preocupação de corrigi-los e pensando que, quando professores, não os cometerão. Assim, nem escola, nem alunos, nem professores são beneficiados com o estágio. Dessa forma, não há a interferência da universidade na escola e nem desta na universidade e vive-se um faz-de-conta. Até mesmo com relação às atividades didático-pedagógicas, foi difícil motivar e convencer um e outro estagiário a utilizar diferentes linguagens, enfim, serem criativos em suas aulas de regência.

Nos professores das escolas, talvez, não seja nem mesmo resistência, e sim, medo e insegurança. Pode ser também um sentimento de culpa, de conflito frente à dicotomia entre o que eles pensam que deveria ser feito (o ideal a ser atingido) e o que eles conseguem e podem realizar. Paira também uma sensação de julgamento de uns sobre outros, quer dizer, de estagiário sobre professor e vice-versa. Nem todos os professores aceitam estagiários e os que aceitam utilizam estratégias para que os estagiários não os observem ministrando aulas, principalmente as expositivas.

Com base nesse contexto, apresenta-se o seguinte desafio: repensar o objetivo e como o estágio está sendo realizado nos cursos de formação de professores. Por acreditar que as experiências podem deixar marcas significativas e serem referenciais na vida do

professor/estagiário, é de grande valia refletir sobre os limites e os alcances do estágio “nem sempre supervisionado”, concordando com Piconez (1991:10).

As inquietações aumentaram durante a elaboração dos relatórios, momento de escrever sobre a experiência do estágio. Nessa tarefa, se pôde confirmar as dificuldades em refletir sobre como a teoria pode contribuir para iluminar e redirecionar a prática, além de indicar os fundamentos teóricos, justificando determinada prática. Assim, pôde-se constatar uma dissociação entre teoria e prática, ao aproximar-se da realidade escolar. Afinal, como organizar os pensamentos, os conhecimentos, a escrita e as ações? Como saber observar, registrar e analisar? Como sanar dificuldades que talvez têm sua origem na educação básica? Nos dois anos que antecederam a experiência do estágio, como os alunos assimilaram as concepções historiográficas? Como romper definitivamente com o modelo de História, hegemônico até a década de 1970, o qual organiza o conhecimento histórico numa seqüência de acontecimentos cronológica e progressivamente encadeados? Quais os caminhos para fazer com que o debate acadêmico e escolar sobre a renovação do ensino de História, ocorrido desde as décadas de 1980 e 1990, chegue nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio pelos professores formados nas universidades brasileiras?

É necessária a ampliação de recursos, material e humano, e, muito além disso, que a prática de trabalho ganhe consistência no decorrer do curso de História. Assim sendo, seria necessário, também, que desde os primeiros anos, os acadêmicos fossem incentivados à reflexão, pois “discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2005: 15).

## 1.2. Limites na articulação entre teoria e prática

Ao longo do período observado, constatou-se a ausência de fundamentos teóricos que justificassem determinadas práticas. Igualmente, notou-se uma ausência da postura crítica sobre a prática pedagógica. Esta nem mesmo poderia existir, haja vista a ausência de uma relação dialógica entre a prática e a teoria durante a realização do estágio. A teoria, além de não servir para a sustentação de uma prática de trabalho, também não se torna objeto de questionamento: há uma prática entre os estagiários que - salvo exceções - é a reprodução das práticas por eles vivenciadas em outros momentos de formação e a teoria acaba não servindo para a reflexão, podendo-se dizer que há apenas uma simulação no decorrer desse processo.

Então, qual é a melhor forma de vivenciar situações de ensino, sendo que estas possam ser objeto de registro e discussão ao longo de todo o curso? Encontrar um meio de fazer com que a pesquisa permeie todo o curso, garantindo a relação teoria e prática, numa

visão em que uma não tenha primazia em relação à outra! Ademais, a prática não deve ser compreendida como o momento de aplicação da teoria e esta não deve ser corrigida e aperfeiçoada por aquela. Sabe-se que o ato de aprender não tem fim e que é pela experiência que se aprende. Então, pergunta-se, o que os professores de História, nas classes em que se realizou o estágio, aprenderam com a experiência de oito, quinze, vinte anos ensinando História? Ou nem mesmo fizeram a experiência em seu significado mais profundo? Pois a experiência (reflexão), que não se alimenta na teoria, é vazia.

Alguns professores, ingenuamente, acreditam que, para ensinar, basta saber o conteúdo. Nesse específico, uma parte significativa deles, independente da idade e do tempo que exercem a profissão, tem dificuldade, ao fazer escolhas pertinentes tais quais: o que ensinar; como ensinar; para quem e para que ensinar; definir critérios para seleção de fontes, de conteúdos, das formas de tratamento do conteúdo, de um espaço de construção e de vivência de experiências, enfim, de apropriação de uma cultura de modos de ser e de agir, do *habitus* no sentido bourdiano (BOURDIEU, 1999:349).

Para superar as visões dicotômicas construídas historicamente na relação teoria e prática e defender a visão de unidade entre elas, Selma Pimenta, citando Vera Candau e Isabel Lelis, explica que “unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da ‘práxis’” (PIMENTA, 1997: 66 - 67). Selma Pimenta toma o conceito de práxis citado por Vera Candau e Isabel Lelis, que buscam em Vásquez tal conceito. Vásquez define práxis como a “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (Apud PIMENTA, 1997: 67).

Nesse sentido, é importante que o professor se convença de que ele não é apenas um transmissor de saber, mas que, juntamente com seus alunos e seus pares, produz saberes. Talvez, falta-lhe a consciência de que o domínio desses conhecimentos é estratégia fundamental para a construção da identidade e autonomia pessoal e grupal. Embora o domínio dos conteúdos seja essencial, não é suficiente, pois a atuação profissional precisa estar vinculada aos fundamentos e funções da educação.

Certamente, não se ignora a realidade de um significativo número de professores submetidos à excessiva carga horária, sem um processo de capacitação/formação continuada ou quando este lhes é oferecido pouco contribui para mudanças significativas. Em decorrência dessas questões e, talvez, pelo desestímulo salarial a que estão submetidos, constata-se a ausência do hábito de leitura e estudo, ou seja, os professores não se dedicam e pouco

investem na sua formação permanente. Segundo Enguita, os professores atuam num lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarização (ENGUITA, 1991: 41 - 61). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) apresenta “sinais gritantes de que os professores das escolas públicas permanecem sendo tratados como semiprofissionais, pois ainda não encontram seu valor nos lugares de trabalho produtivo da organização socioeconômica” (Apud ZAMBONI, 2001: 8).

Planejar e operacionalizar atividades que possibilitem o acesso dos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio às reflexões desenvolvidas na universidade é fator primordial para a renovação do ensino de História. A interlocução entre estagiários, professores supervisores e professores das escolas é ponto de partida e momento privilegiado para troca de experiências e para que estas sejam uma constante construção na unidade teoria e prática.

Ao analisar a formação do professor, considera-se fundamentais a pessoa e a experiência: “a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, [...] que é também uma identidade profissional” (Apud, FONSECA, 2005: 81).

Diante disso, à medida que se observa não somente os alcances, mas também os limites da prática educativa, mais reflexões deverão ser desenvolvidas, no sentido de propor novas alternativas e atribuir maior importância à experiência de prática de ensino na forma de estágio supervisionado numa dialética teórico-prática. Nesse aspecto, as aulas de estágio supervisionado teriam a função e ocupariam o locus do levar e do trazer, ou seja, da integração universidade-escola no decorrer das atividades realizadas no estágio.

### 1.3. O processo de articulação teoria/prática

A experiência é questão central e por meio dela os professores, fugindo das “inércias teóricas”, tentam transformar a realidade. Assim, a interlocução entre a teoria e a prática acontece quando os professores possuem um conjunto de representações, ou seja, de referenciais teóricos capazes de interpretar e compreender a realidade em que estão inseridos. Ivani Fazenda postula não ser “possível realizar uma leitura da prática sem uma leitura teórica adequada” (FAZENDA, 2004: 55). Essa premissa também é partilhada por Selma Garrido Pimenta que argumenta: “a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática” (PIMENTA, 1997: 93).

A formação inicial do professor de História é um tempo privilegiado para a compreensão desses referenciais teórico-metodológicos. Sem procurar culpados, observa-se que os prováveis professores não conseguem vislumbrá-los na preparação de suas aulas de

regência. Thompson, embora sinalize e defenda que os valores são apreendidos pela experiência vivida, alerta para o fato de que

*Não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral e cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas idéias e ações, são tão 'sujeitos' (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral (THOMPSON, 1981: 194).*

Nesse sentido, a teoria não existe fora da realidade. As noções e os conceitos são pensados a partir das práticas de engajamento social e da reflexão sobre essas práticas/experiências. É na história que se situa a experiência dos professores/historiadores que se precederam e, assim, ela deve ser interpretada como sabedoria e experiência, objetivando suscitar desejos e lutas pelo ainda não realizado. Compreender a experiência como prática refletida é colocar-se num constante aprender pela reflexão do feito do que está em curso.

Ao salientar a importância da teoria, compreende-se não o teórico enquanto saber acadêmico elitista e especializado, um discurso que situa o passado no lugar de comando e do poder, mas sim, uma teoria que sustente e anteveja soluções para a prática. Nesse aspecto, Vieira Pinto, citado por Selma Garrido Pimenta, conceitua como se estabelece a relação teoria/prática: “o pensamento teórico, o mundo das idéias, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano objetivo, e portanto desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas” (Apud PIMENTA, 1997:95).

Então, parece que se tem o cerne da discussão: como fazer a teoria servir de meio à transformação e reflexão sobre uma prática do ensino da História? Ou, ainda, como constituir a realidade entre teoria e prática dos professores estagiários?

Responder a tais questionamentos é (re)pensar e (re)construir como a universidade observa a escola durante o estágio e passar de uma perspectiva em que a escola é o campo de estágio para uma outra - muito mais complexa - em que a escola é o espaço da pesquisa e, também, o lugar em que se observa as próprias práticas e conteúdos da universidade. Assim, mais do que uma prática salvacionista, os acadêmicos deveriam ter sob a escola, um olhar investigativo para (re)ler, visitar a teoria constantemente, transformando não apenas a

prática individual de trabalho, mas as relações de poder entre os seres humanos que compõem tais espaços, construindo de modo coletivo a práxis.

Nesse sentido, é preciso (re)significar o papel da escola. Selva Guimarães Fonseca, com base em Apple (1989), pontua que “a escola como lugar social deve ser analisada de várias formas. Não se trata apenas de um reflexo do funcionamento da economia, da sociedade e das exigências ideológicas da classe dominante, mas de um local de trabalho, focalizando os conflitos de classe e as formas culturais que exercem um papel contraditório não apenas na reprodução e na distribuição, mas também na produção de conhecimentos” (FONSECA, 2005: 33 - 34).

Com esse apontamento, pretende-se romper a primeira dificuldade observada em relação aos estagiários: a escola não precisa de salvação ou de um grupo de “iluminados”, como se os estagiários e seus supervisores fossem os detentores do saber ideal e necessário.

No entanto, há, na escola, uma tradição homogeneizante: uma tendência para o mesmo (prática também observada, com menor rigor, na universidade) e é essa tendência que deve ser perseguida, isto é, os prováveis professores deveriam - a partir da imersão no espaço da escola - ajustar a prática para a transformação, pois “no espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação” (FONSECA, 2005: 35).

Nesse viés, pretende-se que o estágio seja o espaço no qual haja um confronto mínimo e uma tentativa, mesmo que tímida, de ruptura ou, ainda, uma espécie de reavivamento das ações humanas, no sentido de quebra hegemônica, a fim da conscientização e das práticas autênticas das atividades de ensino.

Assim, também, o estágio ultrapassa o nível da subjetividade, ou do conhecimento individual, para uma prática historicizada - com o devido reconhecimento dos sujeitos do processo - transformando-se, desse modo, em um momento de convergência de distintas experiências e instituindo, também, o espaço para a discussão.

Nesse sentido, a educação/formação deve ser assumida como desafio e não como obstáculo intransponível. O processo de refletir, discutir e propor é contínuo e se dá diante de questões, tais como: o que fazer para os cursos expressarem uma prática criativa e inovadora? - a proposta é a teoria e a prática num processo dialético. Isso também significa que teoria e prática devem se apresentar como ato crítico. Se a prática é o ponto de partida, é também o ponto de chegada, entretanto ela não pode estar vazia de teoria.

Cabe ao professor ter a compreensão do processo histórico e do seu papel de sujeito da história, numa constante atitude de pesquisa frente ao ensino. Deve ele, junto com os seus alunos, criar alternativas para uma aprendizagem significativa e crítica. Tais atitudes cumprirão a função de sanar as camufladas dicotomias “ensino e ciência”, “trabalho intelectual e trabalho manual”, gestando uma cultura em que o eixo central seja o ser humano em suas realizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ENQUITA, M. F. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. In: **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 41 - 61. v.4.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. “O papel do estágio nos cursos de formação de professores”. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- FONSECA, SELVA G. **Didática e prática de ensino de história**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- NADAI, Elza. “A prática de ensino e a universidade”. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ZAMBONI, Ernesta, et al. O ensino de História e os projetos pedagógicos. In: **Revista História**. São Paulo: IBEP, ano I, n. 3, jul/2001, p. 8.