

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE DOCENTES EM HISTÓRIA: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS

JACKELINE SILVA LOPES*

Historicamente a relação entre universidade e escola vem de dando de forma conflituosa. À primeira é frequentemente atribuído o status de detentora do conhecimento e à segunda o de reprodutora, o que se desdobra em uma série de preconceitos, como o de que os professores são meros reprodutores do conhecimento, o de que a escola é o lugar da prática e a universidade o da teoria, etc. (PIMENTA & LIMA, 2010)

Concomitantemente, a partir das transformações paradigmáticas nas ciências, na economia, na sociedade e na educação advindas com a contemporaneidade, têm crescido as exigências sobre os professores nas escolas. (LOPES, 2013) Além de receberem péssimos salários, os docentes são frequentemente culpabilizados pelo fracasso escolar e pela má qualidade da educação. Isto tem feito crescer o descontentamento com a profissão e o chamado mal-estar docente (ESTEVE, 1995), agravado pelo abandono destes profissionais a própria sorte durante o exercício profissional, uma vez que poucas são as oportunidades de formação continuada e de reflexão sobre a prática. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011)

Tais problemas ficam explícitos nas experiências de estágio desenvolvidas nas escolas: os estagiários comumente observam o ambiente escolar, criticam a atuação dos sujeitos que o constroem, elaboram projetos de intervenção na academia, dissociados dos professores que lá atuam e os aplicam nas escolas, sem a participação destes docentes. Após esta intervenção, os estagiários se despedem e o professor retoma as suas antigas práticas pedagógicas. Desta forma, a universidade faz das escolas laboratórios de testes de práticas pedagógicas "inovadoras", mas pouco contribui para a melhoria destas escolas e da prática dos docentes que a compõem. (PIMENTA & LIMA, 2010)

Na condição de professora de estágio supervisionado de História, sempre me questionei sobre esta relação entre a universidade e as escolas no processo de estágio. Por se tratar de uma etapa indispensável na formação dos futuros docentes, as Universidades necessitam das escolas para a atuação destes estagiários. Entretanto, sua postura ao se portar a

*Professora Assistente do Departamento de Educação da UEFS \ Mestre em História

elas demandando este espaço nem sempre é a de quem precisa; mais comum é ela, cercada de sua arrogância científica, colocar-se na condição de superioridade nesta relação, como se a escola tivesse obrigação de receber seus discentes, permitindo-se ser analisada e criticada, ter sua rotina interrompida e ainda sendo grata pela “contribuição” dada pela Universidade e seus estagiários, os quais, embora iniciantes na profissão e ainda em formação, comumente se consideram mais qualificados que os docentes já em exercício. Por consequência, insatisfeitas com esta posição subalternizada, muitas escolas têm se recusado a receber estagiários.

Fica evidenciada, assim, a eminente necessidade da Universidade repensar esta relação, tornando-a mais horizontal, estabelecendo parcerias que resultem em desenvolvimento mútuo. Partindo deste ponto de vista, o presente artigo visa discutir as múltiplas perspectivas formativas que o estágio supervisionado em História pode proporcionar tanto para os licenciandos estagiários, quanto para os professores das escolas\campos de estágio que os acompanham\supervisionam, a partir do relato da experiência no Projeto de extensão “Formação na escola: formação continuada para professores de história da rede municipal de ensino de Conceição do Coité-BA”, que desenvolvi nos anos de 2015\2016 na citada cidade, na condição de docente de estágio supervisionado no curso de História do Departamento de Educação do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Busca-se, ainda, refletir sobre as possibilidades de desenvolver trabalho semelhante no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atuo atualmente como professora da área de prática de ensino em História.

Segundo Selma Pimenta & Maria Socorro Lima (2010), o estágio é uma etapa do processo de formação inicial de um licenciando, onde este é imerso numa realidade escolar a fim de vivenciar a práxis docente, a partir de uma prática teorizada supervisionada por um professor da educação básica e orientada por um professor da academia. É um espaço que possibilita a compreensão de saberes e posturas cotidianas do exercício docente e a construção da identidade do estagiário no ambiente escolar.

Para tanto, é fundamental oportunizar que este estágio seja um espaço de reflexão mútua entre estagiários e docentes em exercício, via pesquisa da prática docente.

O modelo de pesquisa na formação do professor fundamenta-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e fixar os objetivos que tratem de responder a tais questões. Quando os professores trabalham juntos,

cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidência e informação e a buscar soluções. (IMBERNÓN, 2011: 82)

A meta é a formação do professor reflexivo, que percebe a permanente pesquisa reflexão sobre sua prática como parte inerente ao exercício profissional. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) Para tanto, é primordial repensar o papel dos professores da educação básica no estágio supervisionado, de modo a transcender a condição de fiscais da frequência a que normalmente são condicionados e assumirem-se como formadores e aprendizes.

Assim, concordamos com PIMENTA & LIMA (2010), quando defendem que o estágio pode ser considerado um momento de formação continuada para os professores em exercício nas escolas, por possibilitar reflexão da prática à luz das novas teorias que não estiveram presentes em sua formação, uma vez que o cotidiano da escola não permite muitos espaços de socialização dos saberes, das experiências, de reflexão sobre a prática e de construção identitária. Elas referem-se aos professores que cursam licenciatura já em exercício, mas considero que o mesmo pode valer para aqueles em exercício na educação básica e que atuam nos estágios como professores regentes, que acompanham os estagiários no ambiente escolar.

Por outro lado, para que esta experiência de estágio possa ser considerada uma formação permanente para o docente, é preciso que ela incida nas situações problemáticas por eles vivenciadas, auxilie-os a desenvolver a prática do pensar agir de forma colaborativa, criando comunidades formativas, contribua para o desenvolvimento atitudinal e emocional destes sujeitos e ajude a potencializar suas identidades. (IMBERNÓN, 2009)

Foi este tipo de formação que o projeto "Formação na escola: formação continuada para professores de História da rede municipal de ensino de Conceição do Coité-BA" proporcionou, uma vez que, em parceria com as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II em História do Campus XIV da UNEB e com a Secretaria de Educação do Município de Conceição do Coité, oportunizou a licenciandos e professores da educação básica, conviverem e compartilharem experiências em espaço formativo comum durante um ano, sob a orientação da professora de Estágio.

Entendendo que a formação identitária docente é processual e contínua e dá-se principalmente durante o exercício profissional (NÓVOA, 1995), ao oferecer uma formação continuada para os professores em exercício, permitindo-lhes ter acesso à produção teórica

acadêmica posterior à sua formação e disponibilizando na escola um espaço para diálogo com esta teoria e reflexão sobre a prática, este projeto contribuiu ainda para a formação identitária destes docentes, levando-os a avançar para uma *práxis* (prática teorizada) (PIMENTA & LIMA, 2010)

Formando na escola: quem formou quem?

O projeto “Formação na escola: formação continuada para professores de história da rede municipal de ensino de Conceição do Coité-BA” foi desenvolvido entre 2015 e 2016 no citado município, através de convênio firmado entre o Departamento de Educação do Campus XIV da UNEB e a Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Coité-BA.

Importante, porém, destacar os bastidores que tornaram esta parceria possível. Primeiramente, é mister reconhecer a forte parceria que a área de estágio do departamento vem construindo com algumas escolas da rede estadual e municipal de Conceição do Coité.

Tal fato decorre de uma reorganização que a área realizou em 2013. A primeira ação resultante desta reorganização foi a extinção dos estágios fora da sede do município (com exceções em estágios em espaços não formais – Estágio 2), o que provocava desgaste docente e perda de tempo destinado às supervisões com visitas de campo em longas distâncias, sem seguro, sem diárias e, às vezes, sem transporte da instituição, dificultando o acompanhamento efetivo da atuação do estagiário.

Outra medida foi a restrição das escolas da sede onde ocorreriam os estágios (inicialmente em seis, com ampliações posteriores), após trabalho de visitas e reuniões nas escolas com os gestores e professores da área, priorizando aquelas que tinham suporte infraestrutural e, principalmente, professores formados na área (um número ainda limitado no município) e dispostos a colaborar com o processo de estágio. Em contrapartida, nos colocávamos a disposição para colaborar com os projetos da escola no que nos fosse demandado, dentro de nossas áreas de atuação, além de sempre convidarmos os professores para participarem das atividades e eventos realizados no Campus Universitário.

Tal parceria nos retirou da condição de “pedintes” por um espaço de estágio, uma vez que o convênio era entre instituições, e não interpessoal, o que nos dava uma estabilidade na continuidade do trabalho, mesmo após mudanças de gestores. Soma-se a este fato, o de que tais convênios estabelecem as responsabilidades da universidade, da escola, dos professores regentes (aqueles que estavam em exercício na escola), dos professores das disciplinas de estágio e dos estagiários, de modo que os professores regentes se sentiam mais comprometidos a fazer parte efetivamente do processo.

A bem da verdade que entre o firmado no papel e as práticas reais houve uma longa trajetória de fortalecimento de vínculo, que perpassava pelo respeito ao trabalho do próximo e pelo cumprimento ao estabelecido, mas particularmente senti um crescimento nesta relação após tais parcerias.

Já no início do semestre eu solicitava às escolas o horário de aulas, distribuía os alunos, eles buscavam os professores de suas respectivas turmas nas escolas e eram muito bem recebidos. Numa conversa inicial, os professores passavam para os alunos os conteúdos previstos para o período dos estágios e, em sala, discutíamos sobre eles e planejávamos as sequências didáticas. Paralelamente a este planejamento, os alunos observavam as aulas do professor regente. Cerca de um mês depois, após quinze horas de observação e coparticipação, o estagiário iniciava sua regência, sendo frequentemente assistidos pelos professores, que quase sempre acompanhavam estes estagiários em sala (tal qual estabelecia o convênio). Neste período, o professor supervisor visitava em média duas vezes cada estagiário, mas como eram vários concentrados na mesma escola, a presença do supervisor nela era bastante frequente e o diálogo com os regentes era permanente. Ao final do estágio, os regentes preenchiam um relatório sobre o desempenho deste estagiário, que se somava à avaliação deste último.

Apesar destes progressos, problemas persistiam. Os estagiários ainda partiam para o ambiente escolar contaminados pela vaidade e arrogância acadêmica, e em seus relatos das observações teciam duras críticas à atuação do docente, sem contextualizar as condições de trabalho que eles tinham, atribuindo toda a culpa dos “fracassos” a estes professores. Durante a regência e o relato do desempenho dos estagiários, por sua vez, era a vez de alguns regentes se vingarem, apontando como lacunas a imaturidade\ingenuidade dos estagiários frente à realidade do ambiente escolar. Posteriormente, no relato das experiências das regências feito

pelos discentes, era grande o desconforto frente aos seus próprios fracassos, agravados por atribuírem as falhas a si mesmos ou aos alunos, não atentando novamente para as inferências governamentais, da arquitetura, da infraestrutura e da cultura escolar sobre este processo. Deste modo, os estagiários já experimentavam do mal-estar docente antes mesmo do efetivo ingresso na profissão, sendo tomados por uma sensação de impotência.

Notei, assim, a necessidade de aprimorar a inserção dos alunos no ambiente escolar e em suas dinâmicas, e não apenas na sala de aula, bem como a necessidade de contribuir para que tanto os estagiários quanto os professores regentes ampliassem seu olhar sobre o objeto “escola”, buscando entender que há muito mais por trás dos sucessos e fracassos escolares do que a prática do docente em sala de aula. Surge, daí, o interesse em desenvolver este projeto.

Felizmente, pude contar com forte apoio da direção do Departamento de Educação do Campus XIV da UNEB e da Secretaria de Educação do Município, e tão logo apresentei a proposta ela foi acolhida. Vale destacar que a citada Secretaria é muito presente no Campus Universitário, especialmente no Observatório de Educação, ao qual coordenei por algum tempo, demandando sempre parcerias que tragam benefícios para a educação do município e que resultaram em diversos projetos semelhantes a este, propostos por outros professores do Campus e que também foram acolhidos.

Após este retorno positivo inicial, convidei três escolas (gestores e professores da área de história), sugeridas pela própria secretaria, para uma apresentação da proposta do Projeto em setembro de 2015, pois era importante que se sentissem sujeitos do processo desde o início, inferindo nele e tendo a opção de aceitar fazer parte ou não. Inicialmente as três escolas aceitaram, mas quando partimos para a execução, uma declinou, de modo que concentramos nossa ação nas duas maiores e mais centrais escolas da rede – a João Paulo Fragoso e a Almir Passos.

Tendo o sim destas escolas e incorporadas suas sugestões ao projeto, firmamos o convênio e demos início à execução, abrindo inscrições dentre os alunos da turma que no semestre seguinte ingressaria no estágio para ingressarem no projeto na condição de voluntários, uma vez que estagiariam na primeira unidade escolar do ano de 2016, mas era preciso realizar esta observação ainda no ano de 2015 para que tivéssemos condição de já iniciar a aplicação do projeto no início do ano escolar de 2016. Foi com grande satisfação que recebi a notícia de que 15 discentes da citada turma aderiram à proposta, o que aponta para o

interesse dos graduandos do campus pela área de ensino de história, talvez associado ao fato de terem, desde o primeiro semestre do curso, as disciplinas de Laboratório de Ensino, além das demais disciplinas de educação inseridas na área de fundamentos, que pensam a formação para a docência. Obtive também dois estagiários do observatório de Educação que complementaram essa equipe.

Como a metodologia era pautada na pesquisa-ação, e o pressuposto básico desta metodologia de pesquisa é que os fenômenos de grupo não revelam as leis internas de sua dinâmica a quem está fora dele (FRANCO, 2015), seria necessário se inserir por um tempo nestas escolas e observar sua dinâmica. Todavia, era preciso embasar teoricamente o olhar destes observadores, de modo a atrair suas atenções não apenas para as práticas pedagógicas em sala de aula (como estavam habituados), mas a toda realidade escolar. Para tanto, realizei em outubro de 2015 uma oficina de 20 horas com eles, dividida em cinco encontros. No primeiro, apresentei o projeto e sua metodologia de pesquisa-ação e verifiquei os conhecimentos prévios que tinham sobre as temáticas em torno de escola e prática pedagógica de professores de história, a fim de levantar os temas que precisavam ser reforçados na oficina. Nos terceiro e quarto encontro, ainda que de forma introdutória, discutimos as seguintes temáticas: gestão democrática da educação (GADOTTI, 2004), projeto-político-pedagógico (PPP) (GADOTTI, 2004), a arquitetura escolar e a escola como espaço sócio-cultural (DAYRELL, 1996), currículo e métodos de ensino-aprendizagem histórica a partir da Didática da História (CERRI, 2009; 2013 \ SCHMIDT, 2008).

No quarto e quinto encontros, organizamos os instrumentos de coletas de dados a serem utilizados na pesquisa escolar (questionários a serem aplicados com gestão, professores de história e alunos, diário de bordo para registro das observações, registros fotográficos e análise do PPP escolar).

Após esta formação, os alunos se inseriram na escola, cada um assumindo 20 horas de observação, 12 destas em sala de aula, quando cada dupla acompanhava duas turmas.

Em dezembro de 2015, tivemos mais dois encontros para sistematizar os dados coletados. A partir deles, elaboramos um slide contendo os problemas e as potencialidades que encontramos nas citadas escolas e o apresentamos num seminário (ainda em dezembro de 2015) aos professores regentes que faziam parte do projeto. No segundo momento deste seminário, estes últimos colocaram seus pontos de vista a respeito do que apresentamos,

apresentamos - concordâncias, discordâncias e outros aspectos que não havíamos identificado - e, a partir daí, definimos os temas que seriam abordados durante o projeto no ano de 2016, a saber: “indisciplina” escolar, gestão democrática da educação e educação histórica à luz da Didática da História.

Consideramos esta etapa do processo, denominada de 1º Seminário de Compartilhamento de Experiências, fundamental para o bom êxito das demais, tendo em vista que mais uma vez buscamos fazer com que as professoras regentes se sentissem “sujeitas” nele, já que

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. (...) É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.” (FRANCO, 2005: 486)

Em fevereiro de 2016, após as férias docentes, retomamos o Projeto. A primeira ação consistiu na participação de todos os membros da equipe da jornada pedagógica do município, que englobou em 3 dias palestras motivacionais, a discussão a nível municipal sobre a Base Nacional Comum Curricular e o planejamento anual (um dia a nível de secretaria) e da primeira unidade (um dia a nível escolar) da disciplina. Importante destacar que tanto eu quanto os estagiários, bolsistas e as professoras regentes consideramos o tempo destinado à discussão da base e aos planejamentos, insuficiente, além de não estarmos munidos de outros materiais além de livros didáticos para fazê-los. Tal organização da jornada acaba por estimular os professores a acatarem o planejamento prévio apresentado pela coordenação de área da SEC, o qual, por sua vez, segue ao proposto pelo livro didático adotado para todas as escolas uniformemente pela secretaria. Soma-se a este fato o de que as aulas já teriam início três dias após a jornada, não deixando muito tempo para que, após ela, os professores adaptassem tais planos às suas realidades, reduzindo assim sua autonomia frente ao processo.

Destaco, ainda, que obtivemos autorização da secretaria de educação do município e dos gestores das escolas\campo para fazermos o nosso planejamento de unidade de forma autônoma (embora em diálogo com o da secretaria e o da escola) e processual. Para tanto, os gestores escolares organizaram o horário das atividades complementares (ACs) das docentes participantes do projeto, horário este destinado às atividades de planejamento e correção de atividades de alunos, nas segundas-feiras à tarde, mesmo horário da disciplina de estágio.

Destinamos a primeira semana para diagnóstico do perfil das turmas e fomos construindo nosso planejamento quinzenalmente, em encontros que se realizavam nas próprias escolas\campo e reuniam estagiários, professoras\regentes e professora supervisora de estágio e que duraram de fevereiro a outubro de 2016, perfazendo três unidades escolares.

Após os planejamentos, as professoras executavam suas aulas, sempre observadas pelos estagiários, e nas segundas-feiras não destinadas aos nossos encontros, as professoras se dedicavam à correção das atividades dos seus alunos, enquanto os estagiários encontravam-se em sala de aula, no campus universitário, com a professora supervisora do estágio supervisionado I – eu mesma -, para mais fundamentação teórica e, posteriormente, para planejamento das oficinas que desenvolveriam nas escolas no Estágio Supervisionado II. Tais oficinas, por sua vez, poderiam ser em espaços não-formais de educação, de modo que dois grupos as aplicaram nas escolas e outros dois em suas comunidades de origem, mas todos eles pautaram-se em temas que surgiram a partir de problemas detectados nas observações de estágio – a falta de participação de alunos e familiares na gestão escolar (dois grupos); racismo e bullying entre jovens; e a ausência da história local nas aulas de história.

A proposta inicial era dividir os encontros quinzenais nas escolas em três momentos: um de formação teórica dentro dos temas elencados no final do ano de 2015, um de apresentação por parte dos estagiários e professores regentes de uma avaliação de como foi a execução das aulas ao longo da quinzena, e outro para planejarmos as aulas seguintes, sempre pautadas nas reflexões das experiências passadas.

Entretanto, as dificuldades iniciais em desenvolver sequências didáticas na perspectiva da educação histórica - ou seja, que partiam de uma problemática do presente e que, de algum modo, envolviam as experiências históricas dos alunos associadas à temática, e faziam uso do estudo do passado para melhor compreender este presente -, bem como em adotar metodologias diversificadas, fizeram com que, na maior parte do tempo, concentrássemos nossa atenção no exercício de reflexão da prática e redefinição da ação, limitando os espaços de discussão teórica. Esta, porém, se fazia indiretamente presente nas reflexões.

Por exemplo: na segunda unidade, na turma do sexto ano, deveria ser trabalhado Egito e Mesopotâmia antigos. A fim de aproximar tais conteúdos da realidade dos alunos, construímos uma sequência didática de 10 horas\aulas, que tinha como tema “A importância dos rios para as comunidades ribeirinhas”, a qual se propunha oportunizar aos alunos refletir

sobre a importância de um açude existente na comunidade que abastece a cidade e encontra-se em franco processo de poluição, explorando exemplos de como outras sociedades que tinham relações de dependência de fontes de água lidaram e lidam com a preservação delas. Para tanto, discutiram as seguintes problemáticas: Qual a importância do açude Itarandi para a comunidade que vive às suas margens? E qual a importância dos rios Tigre e Eufrates para os mesopotâmicos e do rio Nilo para os egípcios? Se os rios, lagoas e açudes são tão importantes para as comunidades ribeirinhas, por que eles não são preservados?

Assim, o conteúdo clássico “Egito e Mesopotâmia antigos”, deu lugar aos seguintes: O Rio São Francisco e as populações ribeirinhas; Tigre e Eufrates e a Mesopotâmia; O Nilo e o Egito; Os Rios Tigre Eufrates e Nilo hoje; O açude do Itarandi e Conceição do Coité.

Os objetivos desta sequência eram: 1 – Conteudinais - Compreender a importância que as reservas de água têm para o surgimento e o desenvolvimento de comunidades ribeirinhas, a partir dos exemplos dos rios São Francisco (MG, BA e PE), Nilo (Egito), Tigre e Eufrates (Mesopotâmia) e do açude Itarandi (Conceição do Coité); Relacionar a emergência e o desenvolvimento das civilizações Mesopotâmica e Egípcia aos rios que as cercam; Identificar onde se desenvolveram as civilizações mesopotâmica e egípcia no mapa mundi atual; Caracterizar a política, a economia, a sociedade, a religião e a cultura mesopotâmica e egípcia, percebendo a relação existente entre estes modos de vida e os rios; Conhecer a história do Açude do Itarandi e sua importância para o município de Conceição do Coité; Analisar os efeitos da má conservação destas reservas de água para as comunidades que delas dependem; 2 – Procedimentais - Apresentar sua compreensão do conteúdo na forma de cartazes e textos escritos; Desenvolver pesquisa através de fontes orais e iconográficas; 3 – Atitudinais - Desenvolver atitude mais respeitosa para com o meio ambiente; Defender a Estado enquanto instituição necessária ao bem estar social.

Como metodologia, levamos diferentes fontes para serem analisadas pelos alunos em sala de aula, como o cordel “Rio São Francisco”, trechos da novela “Velho Chico”, filmes “As grandes civilizações – Egito e Mesopotâmia”, mapas mundi, entrevistas orais com pais de alunos sobre o açude do Itarandi e documentários “Açude Itarandi” e “Toneladas de peixes mortos e Conceição do Coite”. Como produtos destas reflexões, os alunos produziram textos e cartazes demonstrando seus entendimentos sobre o tema.

Este foi apenas um exemplo das muitas sequências com temáticas relevantes e significativas para os alunos que construímos coletivamente, pautados nas ideias da Educação Histórica.

Também representou um limitador ao desenvolvimento da proposta inicial o fato das professoras não disporem de tempo para leituras fora dos nossos encontros, uma vez que ambas atuavam 40 horas\aulas semanais no município, o que desde 2016 passou a representar 34 horas\aulas em sala de aula, com 17 turmas, com em média 30 alunos, totalizando cerca de 500 alunos. Tal fator deixou as professoras bastante desmotivadas no início do ano letivo, demandando que a professora supervisora também se dedicasse a uma motivação das mesmas, enquanto os estagiários se responsabilizavam com as pesquisas para selecionar fontes que dialogassem com os temas que destacávamos e coletivamente as adaptávamos para serem trabalhadas como recursos didáticos em sala de aula.

A partir das segunda e terceira unidades escolares, as professoras e os estagiários foram ganhando mais confiança e segurança nos planejamentos dentro dos novos moldes incorporados, e à medida que foram percebendo os resultados no melhor desempenho dos discentes em sala de aula, foram melhorando a motivação para o trabalho e tomando postura mais autônoma na elaboração e execução das propostas didáticas, demandando cada vez menos mediação da professora supervisora. O diálogo entre estagiários e professoras era franco, aberto, todos entendiam as críticas como parte da aprendizagem, e o crescimento mútuo era evidente.

As oficinas desenvolvidas pelos estagiários entre julho e outubro de 2016 também foram um sucesso. Alguns grupos não se limitaram às 20 horas propostas, assumindo papel de tutoria na elaboração de grêmios estudantis nas duas escolas participantes.

Ao término da terceira unidade, em novembro de 2016, fizemos o segundo seminário de compartilhamento de experiências, quando foram apresentados os resultados do projeto e todos fizeram falas sobre o significado destas experiências em suas vidas, destacando melhorias no ensino de história e no índice de aprovações nas escolas\campo, melhoria na autoestima das professoras participantes e aprendizagem pautada na realidade concreta de ensino por parte dos estagiários. Os relatos ilustram os aspectos acima destacados.

Eu estava desestimulada com todo o contexto desfavorável da educação no município. Minha vontade era deixar as coisas correrem, não planejar, não me desgastar mais com o ensino. Não tinha motivação nenhuma para começar este ano

letivo e imagino que a professora Jackeline tenha sentido isso. Pensei até em desistir do projeto, mas já tinha assumido o compromisso e a professora estava tão comprometida e empolgada que não tive coragem. Mas ainda bem que não desisti. Foi maravilhoso. Eles me motivaram a buscar melhorar minha prática. No começo não botei muita fé, tudo parecia muito distante da realidade, mas fomos adaptando as propostas juntos, adaptando à realidade da escola, e os resultados começaram a surgir. Os alunos foram se dedicando mais às aulas e tendo melhores desempenhos e nós fomos nos motivando a fazer sempre melhor. Foi muito bom poder dialogar sempre com os estudantes. Diferente dos outros estágios, porque nesse eles não simplesmente criticavam nosso trabalho, pois acompanhavam todo o processo e viam como é difícil estar lá na frente. Hoje aprendi o caminho das pedras. Me sinto confiante no meu potencial e sou muito grata ao projeto, a vocês [discentes] e a professora Jackeline por isso. (Fala de uma das professoras participantes do Projeto no 2º Seminário de compartilhamento de experiências)

Esse Projeto foi essencial para o meu contato direto com a sala de aula, e o melhor de tudo, o contato direto com questões que surgem no âmbito escolar diariamente; bem como a participação nos planejamentos das aulas e observação da realização e aplicação destes planos; onde juntos podemos discutir o que deu e o que não deu certo, tendo a oportunidade de tentar de uma nova forma que venha possibilitar um melhor processo de ensino-aprendizagem, pensando juntos no melhor para todos. Porém ainda há muito a ser feito; e somente o trabalho coletivo nos dará oportunidades para isso. (Relato de uma discente em seu relatório de Estágio)

Eu não tinha certeza se queria ser professora, e esta experiência me ajudou a ter certeza que é isso mesmo que eu quero para mim. Desde o início me senti muito acolhida na escola, pela direção, pelos funcionários e principalmente pelas professoras. Passamos tanto tempo lá que eu já me sentia parte da escola. Quando fomos para a regência, eu já estava acostumada com todo mundo, chegava e todos me ajudavam a organizar as coisas. Não tive nenhum problema na escola. (...) Queria muito agradecer às professoras. Vocês me ensinaram o que é ser uma professora comprometida. Quero ser como você Ney. (depoimento de uma estagiária no 2º Seminário de compartilhamento de experiências)

Na condição de professora formadora de professores, mas também em permanente formação, aprendi muito com este Projeto. Percebi o quão as teorias estão dissociadas da prática, mas o quão corroboram para repensá-las; a necessidade dos estágios envolverem não apenas as práticas em sala de aula, mas oportunizarem a inserção dos alunos nos demais espaços de atuação do docente no ambiente escolar (jornadas pedagógicas, ACs, reuniões de pais e mestres, participação nos projetos escolares interdisciplinares); bem como, a necessidade de repensar o papel dos professores regentes, inserindo-os na dinâmica do estágio.

Perspectivas formativas para os estágios supervisionados na UEFES

Após a conclusão deste Projeto, obtive remoção para a Universidade Estadual de Feira de Santana, situada em Feira de Santana-BA. Minha pretensão era, nela, desenvolver projeto semelhante, também envolvendo os estágios e a formação continuada de professores regentes, numa parceria com vistas a uma formação mútua, pautada na *práxis* (prática refletida).

Entretanto, bastou um semestre atuando na citada instituição para perceber que a dinâmica dos estágios e do currículo de História nela era distinta da UNEB, o que criava um contexto pouco favorável.

O primeiro aspecto relevante a ser destacado é a falta de convênios que formalizem a relação universidade\escola, dificultando a construção de parcerias mais permanentes. Os termos de comprometimento são firmados semestralmente, envolvendo apenas o professor da disciplina, a direção escolar e os estagiários. Tais gestões, por sua vez, deixam a cargo dos professores regentes aceitar ou não estes estagiários. Por outro lado, o termo não estabelece qual seria o papel do professor regente neste processo, tão pouco a escola tem alguma orientação a respeito para passar para eles.

Isso coloca professores supervisores e estagiários numa condição de eternos “pedintes” de vagas para estágios, necessitando aceitar as condições postas por estes professores, como seguir o planejamento e as formas de avaliação deles, não exigir sua presença na sala de aula durante o estágio, não exigir relatórios ao final do estágio, etc.

Em segundo lugar, o projeto do curso de História da UEFS não prioriza a formação docente, tendo um caráter eminentemente bacharelesco. A prática como componente curricular está alocada nas disciplinas de conhecimentos específicos de história (Brasil, América, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, África e Ásia), muitas das quais são ministradas por professores bacharéis ou licenciados que nunca atuaram na educação básica e que, por este motivo, não inserem discussões relacionadas ao ensino de história, muito menos experiências práticas a elas associadas, de modo que a prática praticamente inexistente.

Acrescente-se ainda que o Laboratório de Ensino de História, criado no contexto da aprovação deste novo currículo, virou um mero laboratório de informática, não dispondo de materiais didáticos nem equipamentos que oportunizem a pesquisa e a produção de materiais didáticos voltados para o ensino de História.

Outro dificultador é que as disciplinas de estágio supervisionado, juntamente com as disciplinas do macro-componente de ensino, estão dissociadas do restante do curso, inclusive

em departamentos distintos, havendo pouco diálogo entre os professores que ministram esta disciplina e aqueles que lecionam as de conhecimentos específicos de História.

Por fim, é notório que a pesquisa tem mais presença no currículo que as práticas de ensino e o projeto do curso, embora insira o ensino de história entre as possíveis temáticas da pesquisa, não prevê entre as competências desta última a prática docente, à medida que não inclui a escola como um dos espaços institucionais em que o pesquisador formado em história deveria atuar e refere-se ao licenciado como historiador, e não professor.

Competências do Macro-componente de pesquisa:

- * *Ser capaz de desenvolver autonomia intelectual e profissional para prosseguir na sua formação e atuar em espaços institucionais, a exemplo de museus, órgãos de preservação documental e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão patrimonial; instrumentalizando para o exercício das técnicas e metodologias básicas para realização da pesquisa em História;*
- * *Desempenhar seu papel social como **Historiador**;*
- * *Domínio de concepções teóricas que os permita analisar e produzir textos historiográficos. (UEFS, 2004:9)[grifos meus]*

Nota-se, assim, que o curso de licenciatura em História na UEFS não prioriza a formação para a docência e a organização da área de Estágio nesta instituição não cria condições favoráveis à construção de perspectivas formativas envolvendo os estágios que propiciem formação mútua entre docentes em exercício e discentes em formação inicial, aumentando o foço entre universidade e escola básica no município.

Das possibilidades...

As reflexões aqui trazidas evidenciam que as universidades têm muito mais a ganhar se verem as escolas básicas como parceiras e estabelecerem uma relação horizontal com elas, com vistas ao crescimento mútuo e ao desenvolvimento de saberes pautados na *práxis*. Este artigo evidencia que um dos possíveis caminhos para construir esta relação é através dos estágios supervisionados, desde que este se construa com a participação dos professores em exercício da escola, se paute na pesquisa sobre a prática destes docentes em seus reais contextos de atuação e promova o diálogo permanente entre estagiários e docentes em exercício, desde a concepção até a execução e a avaliação da prática pedagógica. Desta forma, promover-se-á a formação dos futuros docentes, bem como a formação continuada dos professores já em exercício.

Inúmeros são os trabalhos que explicitam a importância do estágio na formação dos futuros docentes. Entretanto, poucos abordam o papel dos professores regentes neste processo formativo, e desconheço algum que aborde diretamente a contribuição dos estágios na formação continuada dos já professores. Esta última perspectiva formativa do estágio, por sua vez, mostrou-se bastante viável no projeto “Formação na escola: formação continuada para professores de história da rede municipal de ensino de Conceição do Coité-BA”, à medida que contribuiu para que as professoras dele participantes tivessem oportunidade de formar-se no ambiente escolar, e de obter uma formação baseada na reflexão permanente sobre a sua própria prática e sobre a escola em que estavam inseridas, fortalecendo-se na oportunidade de compartilhar e resignificar seus saberes coletivamente.

Mais do que possibilidade, este tipo de formação é uma necessidade no contexto educacional que vivemos na contemporaneidade. Infelizmente, crescem a cada dia as demandas sobre as escolas públicas e as exigências sobre os professores. No ímpeto de dar respostas a tais demandas e de evitar a total perda de esperança da sociedade na educação pública, e oriundos de uma formação em uma geração que considerava que o sucesso escolar depende unicamente do domínio da matéria e de metodologias eficientes e atrativas de ensino, os professores executam arduamente suas tarefas escolares, praticamente ignorando o contexto social, econômico e cultural que os cercam, e ao não obterem os resultados esperados atribuem o fracasso escolar ora à sua incompetência, ora ao desinteresse dos alunos, sendo tomados por um mal-estar que os frustram e imobilizam.

Ao mesmo tempo, esta escola não oportuniza momentos para estudar-se, pesquisar-se, refletir sobre si mesma. Algumas ainda acreditam que a solução para seus males virá das universidades e não são raras as secretarias de educação que investem verdadeiras fortunas para levar renomados palestrantes para suas jornadas pedagógicas, à espera deste milagre. Os professores, porém, já demonstram estar descrentes desta possibilidade.

Projetos como este aqui relatado demonstram que há muito saber subaproveitado presente nas escolas, entre os docentes, e que está nestes saberes o maior potencial para pensarmos os caminhos da educação pública. Não quero com isto descartar toda a vasta produção acadêmica a respeito, mas a experiência neste projeto me fez perceber que a ciência carece de senso de realidade tanto quanto os docentes necessitam dos saberes científicos para

repensarem suas práticas, de modo que um potencial encontro entre estes saberes certamente teria mais chance em contribuir para a melhoria da educação.

E parafraseando o Professor Elói Barreto, digo que se me perguntarem como eu sei disso, vos direi: eu não sei, eu acredito nisso, eu aposto nisso. Talvez ainda seja apenas uma utopia, mas

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 2008: s.p.)

Prefiro a caminhada por trilhas desconhecidas à inércia. Desconheço meu destino, mas estou convicta dos bons frutos que a sementeira da caminhada tem gerado.

Referências Bibliográficas

- CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e concepções historiográficas. **Espaço Plural**. Ano 10, n. 20, 1º semestre 2009, pp. 149-154
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2133/1614>, acessado em 12 de março de 2013
- DAYRELL, Juarez (Org.). A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-161.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (org) **Profissão professor**. 2ª Edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 93-124
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>, acessado em 02 de outubro de 2015.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011;
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6 ed. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2004.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Jackeline Silva. **Na sala de espelhos**: professores de História entre representações e identificação com a profissão. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensina, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995. p.29-41.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**. V. 12. 1º semestre, 2008, pp. 81-96.

UEFS. **Projeto do Curso de História**. Feira de Santana: Colegiado de História \ UEFS, 2004.