



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

RENALI BRITO DE MARIA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A
FORMAÇÃO DO/A HISTORIADOR/A:
REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES NOS
OLHARES DOS/AS ALUNOS/AS DO CURSO DE
HISTÓRIA.**

CAMPINA GRANDE – PB
2010

RENALI BRITO DE MARIA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A
FORMAÇÃO DO/A HISTORIADOR/A
REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES NOS
OLHARES DOS/AS ALUNOS/AS DO CURSO DE
HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de graduado.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PB
2010

M332e

Maria, Renali Brito de.

O estágio supervisionado e a formação do/a historiador/a [manuscrito]: Representações e significações nos olhares dos/as alunos/as do curso de História / Renali Brito de Maria. – 2010.

66 f. .

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

“Orientação: Profa. Dra Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História e Geografia”.

1. Estágio Supervisionado. 2. Formação Profissional.
3. Historiador. 4. Ensino de História. I. Título.

21. ed. CDD 371.225

RENALI BRITO DE MARIA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO/A
HISTORIADOR/A REPRESENTAÇÕES E
SIGNIFICAÇÕES NOS OLHARES DOS/AS ALUNOS/AS
DO CURSO DE HISTÓRIA**

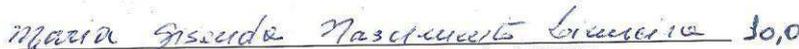
Monografia apresentada ao Curso
Licenciatura Plena em História da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção
do grau de graduado.

Aprovada em 13/12/2010.



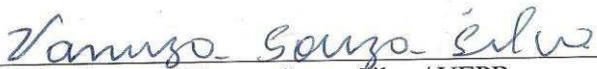
10,0

Profª Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo / UEPB
Orientadora



10,0

Profª Msc. Maria Giseuda Limeira / UEPB
Examinadora



10,0

Profª Doutoranda Vanuza Souza Silva / UEPB
Examinadora

DEDICATÓRIA

A Deus, puro amor e luz, em quem encontrei forças e motivação durante toda a minha caminhada, meu amparo nos momentos mais difíceis.

A todos os homens e mulheres que contribuíram, com grandes ajudas ou com gestos mínimos, para a realização deste trabalho.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por mais uma conquista na minha vida.

Pai, mãe serei eternamente grata a vocês. Obrigado pai, por ter trabalhado tanto, batalhado tanto para me ajudar a realizar mais essa conquista. Mãe, obrigado pelo apoio, pelo carinho e pela compreensão nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Obrigado Renê, Ranier pelo apoio e pelas preocupações. Sem vocês irmãos, teria sido muito difícil.

Agradeço a Amadélia, Natally, Mônica, Roberta e Francimeire pelo companheirismo e pela amizade.

Obrigado Marcelo, Rafael, Keyne, Everaldo, Thiago, Adriano, Juanito, Helder, Claudielhi pelos momentos de descontração.

Agradeço a Ítalo pelo apóio, afeto, paciência, companheirismo, cumplicidade e pela dedicação imensa.

Agradeço a Áurea, Valeska, Mileide, Luciana, César, Tássio, Thiago, Wesley e João pelas palavras de incentivo e de apóio e pelos momentos únicos que passei na companhia de todos vocês.

Agradeço a professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, minha orientadora, por ter contribuído tanto para que eu concluísse essa etapa da minha vida. Obrigado Patrícia, pelas palavras de apóio, por toda a gentileza e solicitude.

Meus agradecimentos estendem-se também à professora Msc. Maria Giseuda Limeira e à professora doutoranda Vanuza Souza Silva por lerem meu trabalho e por fazerem parte da banca de avaliação do mesmo.

Agradeço aos oito colegas de curso que responderam ao questionário, contribuindo decisivamente para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço à Socorro, a secretária do curso de História, por toda a sua solicitude e carinho pelos/as alunos/as. Sem essa mulher tão competente, o curso de história certamente não seria o mesmo.

Obrigado à todos/as que contribuíram direta ou indiretamente para que eu realizasse esse sonho.

Ser mestre não é apenas lecionar. Ensinar não é apenas transmitir o conteúdo programático. Ser mestre é ser orientador e amigo, guia e companheiro, é caminhar com o aluno passo a passo. É transmitir a este os segredos da caminhada. Ser mestre é ser exemplo de dedicação, de doação, de dignidade pessoal e de amor. O agradecimento sincero aos mestres e amigos. Aos somente mestres, e a aqueles que, com seus problemas e dores humanas, não foram amigos e nem mestres, mas que também passaram por nós. Nosso respeito, nosso afeto. (autor desconhecido)

R E S U M O

O presente trabalho tem como objetivo tratar acerca das representações que os/as alunos/as do curso de história da UEPB, fazem do estágio supervisionado. Enquanto referenciais teóricos adotamos os escritos de Chartier (1987), Certeau (2008), Hall (1992). Ainda, no que concerne a discussões ligadas ao campo da educação utilizamos, entre outros/as autores/as, Pimenta (2004) e Lima e Fonseca (2008). Enquanto metodologia, fizemos uso da pesquisa qualitativa e adotamos, como instrumento de pesquisa, questionários que foram aplicados em alunos/as deste curso. Os resultados nos permitiram concluir que os/as estagiários/as possuem colocações e sugestões ricas que podem contribuir muito para estreitar os laços entre universidade e escola, e que podem também, se postas em prática, possibilitar um maior incentivo a atuação dos/as estudantes universitários na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estágio supervisionado. Representação. Alunos/as do curso de história.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. LEITURA CULTURAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROPOSIÇÕES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA.....	13
2.1. Entre práticas e representações: pensado o ensino de história a partir do estágio supervisionado.....	13
2.2. Perspectivas e desafios no estágio supervisionado: a educação no século XXI e o currículo escolar.....	23
3. SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO/A HISTORIADOR/A: REPRESENTAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE ALUNOS/AS DE HISTÓRIA.....	32
3.1. O estágio no curso de história da UEPB.....	32
3.2. Entre o saber e o ensinar: percepções do estágio supervisionado em história.....	34
Considerações Finais.....	45
Referências.....	47
Apêndice.....	51
Anexo.....	52

1. INTRODUÇÃO

Na formação inicial o/a estudante de graduação encontra múltiplos desafios, tendo em vista que além dos componentes curriculares que trabalham numa perspectiva teórica, este/a futuro/a professor/a deverá atuar na docência a partir dos estágios. É no estágio, a partir da vivência que vai ter na escola, que ele/a se depara com o mundo de educar. É na sua formação inicial que o/a graduando/a, tendo o estágio enquanto espaço de aprender e de ensinar, e enquanto espaço de experiência da prática pedagógica, vai ter contato com a realidade do ensino, com o cotidiano da escola, da sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho se detém à discussão da formação inicial do/a professor/a de história. Partindo do estágio supervisionado, buscaremos perceber as representações de docência no olhar dos/as estudantes de história da UEPB. Em outras palavras, nosso objetivo se constitui em perceber, a partir da fala dos estagiários/as, a representação que eles/as fazem do estágio supervisionado. A nossa pesquisa caminha em torno da questão: como os/as alunos/as do curso de História da UEPB percebem a sua formação inicial, e dentro dela, como eles/as enxergam o estágio supervisionado?

Acreditamos que esta é uma proposta relevante de estudo, na medida em que dentro do curso de história da UEPB, essa investigação em torno das representações que os/as alunos/as do referido curso têm do estágio supervisionado é inédita. Almejamos que o nosso trabalho seja apenas o primeiro, de uma série de muitos que virão a se deter de maneira mais consistente e profunda sobre o tema.

O nosso interesse pelo tema surgiu a partir de nossa própria experiência de estágio, na medida em que esta nos possibilitou a realização de produções acadêmicas (memorial, relatório e projetos de intervenção) que tiveram como eixo norteador a prática cotidiana no mundo da escola.

Assim, em nossa ótica, nada mais pertinente do que investigar os olhares de nossos/as colegas de curso sobre suas respectivas experiências teórico-práticas no universo escolar. Na medida em que percebemos o estágio como o momento em que o/a estudante de graduação, em curso de licenciatura, terá contato com a realidade de ensino, será através do estágio que ele/a irá se articular com a escola, visto que esta será uma das possibilidades de espaço de atuação profissional para o/a historiador/a.

Nosso trabalho foi possibilitado dentro de aportes teóricos e conceituais da História Cultural, com enfoque na História da Educação, visto que esta última apesar de constituir-se enquanto campo de estudos e pesquisas da História, como vamos discutir no decorrer deste

estudo, utiliza-se do ferramental teórico-metodológico e conceitual da primeira. Para fomentar essa discussão utilizamos como referencial teórico os escritos de LIMA E FONSECA (2008).

Apropriamos-nos ainda dos conceitos de cotidiano, táticas e astúcias presentes na obra de CERTEAU (2008), para entender como os/as estagiários/as ressignificam o que está dito pela educação institucionalizada, como eles/as mobilizam estratégias e táticas no seu cotidiano em sala de aula, para, muitas vezes, “jogar” com o que está instituído e ressignificar o que está posto.

Utilizamos ainda, de acordo com PESAVENTO (2003), uma das categorias fundamentais na História Cultural: o conceito de representação. Através dele, podemos perceber como homens e mulheres dão sentido ao mundo, como explicam o real. Em nossa pesquisa, com base nos estudos de CHARTIER (1987), enfocando a partir dele o conceito de representação, buscamos investigar como os aluno/as do curso de história da UEPB, campus de Campina Grande, percebem o estágio supervisionado e que representação eles/as fazem do seu primeiro contato, enquanto estagiários/as, com a sala de aula na escola.

No que concerne aos referenciais historiográficos que tratam a respeito do estágio supervisionado, nos apoiamos, entre outros referenciais, nas pesquisas de PIMENTA (2004). Essa autora nos deu subsídio para discutir o papel do estágio supervisionado na construção da identidade docente; bem como para perceber o estágio enquanto momento teórico-prático. Nesse sentido, enxergamos o estágio como “lugar” onde teoria e prática “caminham juntas”.

Nosso trabalho buscou responder as seguintes questões: O que o/a aluno/a do curso de História da UEPB espera da sua formação inicial? O que é o estágio supervisionado para ele/a? Diante destes aspectos quais os desafios do “ser” professor/a no início do século XXI?

Adotamos enquanto procedimento metodológico a abordagem qualitativa. Esta sendo entendida como: *“um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico”* (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Nesse sentido, utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário; este foi composto por oito perguntas, todas abertas, o que ao nosso entender propiciou aos/as alunos/as que responderam uma maior autonomia para formular suas respostas; já que o questionário com respostas para assinalar limita muito as nossas possibilidades de interpretação.

Oito alunos/as responderam ao questionário, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, as idades variam entre 21 e 25 anos. Eles/as cursaram o estágio

supervisionado entre os anos de 2008 e 2009. Destes apenas dois, no momento em que responderam ao questionário, já haviam concluído os seus cursos; os/as demais estavam todos na condição de estudantes. As identidades deles/as serão preservadas, de modo que utilizaremos no decorrer do trabalho apenas as iniciais de seus nomes.

Uma das maiores dificuldades de nossa pesquisa foi justamente no que concerne a encontrar pessoas dispostas a responderem o questionário, pois distribuímos a cerca de trinta, e conseguimos obter apenas oito respondidos, isso mediante as muitas cobranças e apelos que fizemos.

Outra dificuldade se deu pelo fato de não termos tido possibilidades de acesso ao texto do projeto político pedagógico do curso de História da UEPB, pois este se encontra ainda em avaliação, de modo que pudemos apenas citar o último, de 1999, que está desatualizado, já que por este o estágio se dá apenas no último ano de curso, pela disciplina de nome “prática pedagógica IV” e atualmente temos outra proposta no curso para sua ementa.

O nosso trabalho está organizado em três capítulos. Sendo que o primeiro deles é a introdução. O segundo capítulo, *“Leitura cultural do estágio supervisionado: proposições para pensar o ensino de história”*, está dividido em dois itens, no primeiro deles, *“Entre práticas e representações: pensando o ensino de história a partir do estágio supervisionado”*, situamos nossa discussão no campo da história da educação, tratamos a respeito da construção da identidade docente na formação inicial, e da relação entre teoria e prática no estágio.

No segundo item do capítulo dois, *“Perspectivas e desafios no estágio supervisionado: a educação no século XXI e o currículo escolar”*, fazemos um breve resumo a respeito dos três estágios pelos quais passaram a educação no ocidente, de acordo com o discurso intelectual. Tratamos também da concepção de escola e do papel do/a professor/a em cada um destes estágios, nos detendo mais ao último, que diz respeito ao contexto do mundo atual (classificado por alguns/as de pós-moderno). Discutimos, ainda, a respeito do currículo; assinalando a necessidade de educar para um mundo multicultural.

O capítulo três *“Saberes e práticas na formação do/a historiador/a: representações do estágio entre alunos/as de história”*, encontra-se também dividido em dois itens; no primeiro deles *“O estágio no curso de História da UEPB”*, apresentamos um breve resumo do projeto político pedagógico, de 1999, do curso de história e trazemos comentários acerca da lei federal que regula os estágios, bem como comentários acerca da resolução de estágios da UEPB.

No segundo item do capítulo três, “*Entre o saber e o ensinar: percepções do estágio supervisionado em história*” trazemos de maneira mais contundente as falas dos/as aluno/as do curso de história a respeito do estágio supervisionado. Achamos pertinente expor que estas estarão presentes em todo o texto, mas serão trabalhadas de maneira mais incisiva no segundo item do capítulo três.

2. LEITURA CULTURAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROPOSIÇÕES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. Entre práticas e representações: pensado o ensino de história a partir do estágio supervisionado

Neste item pretendemos discutir a formação do/a professor/a no contexto atual da educação e da história ensinada, partindo das representações da prática docente, sobretudo em sua formação inicial no campo de estágio. Para tanto, abordaremos como é possível estabelecer a relação entre o saber e o ensinar, e os saberes docentes e os seus desafios diante da realidade da formação inicial.

Com base nos escritos de Certeau (2008), discutiremos sobre o cotidiano, as práticas culturais e as astúcias elaboradas por estudantes universitários em curso de licenciatura durante a sua formação, através dos estudos elaborados por este autor iremos nortear a nossa discussão.

Na medida em que ele aponta que o mundo diário - mundo de profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas – abriga táticas do fazer, invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes.

A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizadora, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2008, p.39).

Deste modo, o consumo de idéias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano não é uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais. No consumo dos bens culturais e materiais, existe sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontroláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem, no planejamento, na idealização das coisas.

Partindo desta assertiva, discutiremos como na formação inicial no âmbito do ensino de história, estudantes em condição de estagiários/as, elaboram na sala de aula, campo de sua atuação, idéias, valores astúcias e táticas no cotidiano de sala de aula.

Certeau (2008) discute as astúcias dos consumidores, o uso e a apropriação que estes fazem do que está posto. O que os indivíduos fabricam perante o que está instituído, o modo como utilizam a ordem dominante, sem subvertê-la, lesando-a, ressignificando-a, deturpando-

a. Enfim as maneiras de “jogar” e fazer de conta que se “joga o jogo” do outro, daquilo que está instituído.

Deste modo, partindo destas elaborações teóricas deste autor, chamaremos a atenção sobre as experiências vivenciadas pelo/a licenciando/a em história na sua formação inicial e as formas que ele/a encontra no seu cotidiano, para balizar seus caminhos, os saberes adquiridos e a forma como articulam estes saberes na sala de aula, ressignificando práticas e fabricando modos de educar e ensinar.

Certeau (2008) analisa como na vida cotidiana, os mais fracos empreendem seus combates silenciosos para virar as regras de um contrato coercitivo, favorável apenas aos fortes. A sabedoria, as táticas, as artes de fazer, as maneiras de utilizar o sistema e suas imposições dogmáticas, por parte dos consumidores constrói resistências e manobras entre forças desiguais. Neste sentido, buscaremos articular tais questões norteadas por este autor na compreensão das maneiras e artes de fazer do/a docente em sua experiência inicial de ensino, e como este/a se posiciona em face destas práticas.

LIMA E FONSECA (2008), ao articular a discussão entre história cultural e história da educação, procura perceber a relação existente entre uma e outra, mostrando que muitos trabalhos de natureza analítica que detém-se as questões teórico-metodológicas além de demonstrar embaraços na definição de relações entre Nova História, História das Mentalidades, História Cultural, História Social e suas ligações com a história política, a história econômica, a história das idéias; demonstram também imprecisão ao apontar cada uma dessas “histórias” como proposta metodológica, tendência, vertente, corrente ou campo; bem como demonstram a confusão entre campos de investigação, objetos e abordagens.

Nessas análises a história da Educação não é considerada como nenhum deles; só o é apenas em textos escritos por pesquisadores da área, deste modo torna-se importante fazer esta relação entre história cultural e história da educação para perceber como a articulação entre estes saberes pode propiciar a compreensão do ensino de história, das práticas deste ensino e o modo como o/a professor/a em sua formação inicial, a partir do olhar no campo da história cultural com enfoque na história da educação, pode ser compreendido/a.

A história Cultural apresenta-se como campo historiográfico “autônomo” com princípios herdados da Escola dos Annalles e pressupostos teórico-metodológicos próprios. Diferenciando-se da história positivista e da tradição marxista, pois volta-se para o estudo de novos objetos e traz um novo olhar sobre antigos objetos. Portanto:

A história da educação, como especialização da história, ou, dito de forma mais consistente, como campo temático de investigação, não tem fronteiras a definir com a história cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos objetos de investigação (LIMA E FONSECA, 2008, p.59).

Deste modo, é importante considerar que a especificidade do objeto de estudo da História da Educação possa obedecer às tendências gerais da historiografia quanto aos procedimentos de investigação, ao trato com as fontes, à análise, à interpretação.

Desde suas origens, como aponta LIMA E FONSECA (2008), a História da Educação utilizou-se da tradição historiográfica positivista e da história das idéias, passando por um momento de afinidade com o marxismo e hoje faz uso das ferramentas teóricas da história Cultural; assim sendo, conceitos como representação e imaginário estão bem presentes nas pesquisas em História da Educação, tais conceitos da história cultural utilizado no campo da história da educação nos possibilitam entender como os/as estudantes licenciandos/as de História, representam o estágio supervisionado, o ensino de história, e como a partir destas experiências docentes elaboram em suas práticas o seu saber-fazer educativos.

Percebemos que nossa pesquisa se configura no campo da História da Educação e que nele focalizando no ensino de História, o estágio supervisionado e as experiências de docência neste campo, podemos fazer a interfaces de saberes discutindo o ensino, a vivência a partir dos aportes da história cultural e sua articulação com a educação. Isto porque a história da Educação é um campo de estudos e pesquisa que pela ausência de aportes teóricos e metodológicos próprios acaba apropriando-se dos procedimentos próprios da história Cultural, tais como: investigação, trato com as fontes, procedimentos de análise e interpretação (LIMA E FONSECA, 2008).

Nesse sentido, retomando Certeau (2008), e suas discussões no que dizem respeito ao cotidiano e as apropriações que os sujeitos fazem do que está instituído, aqui no nosso caso específico, no contexto da educação institucionalizada, buscamos perceber como os/as alunos/as do curso de história da UEPB percebem o estágio supervisionado. Como eles/elas se apropriam do que está dito nas resoluções deste componente curricular. Como eles/elas ressignificam a teoria que é vista durante o curso. Quais as táticas e as estratégias que eles utilizam no seu dia a dia na sala de aula enquanto estagiários/as. Táticas estas que muitas vezes jogam com o que a própria escola espera dos professores/as e dos/as estagiários/as e que jogam também com o que a Universidade espera do/a estagiário/a.

Ainda, numa escala maior, essas ressignificações da identidade do/a professor/a, neste caso personificado na figura do/a estudante de licenciatura, feitas pelo/a estagiário/a driblam o

que a sociedade, ainda muito contaminada com as visões tradicionais de escola e de educação institucionalizada, espera do/a professor/a.

DIAS e LOPES (2003), apontam que as políticas educacionais em países periféricos são fortemente influenciadas por movimentos e reformas em países centrais. Esse fenômeno vem se acentuando nas últimas décadas devido aos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura.

Esses processos acabam por produzir discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. De modo que a avaliação do desempenho, promoção de professores/as por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado.

Assim as recentes reformas na educação brasileira (1999 e 2001) mantêm o vínculo entre educação e interesses de mercado. No sentido de que as escolas devem formar pessoas eficientes para atuarem no mercado. Estas reformas acabam atingindo o currículo para a formação de professores/as, vinculando toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação destes/destas.

Daí o questionamento da atuação profissional dos/das professores surge enquanto um dos discursos que visam o estabelecimento e a construção de uma tentativa de consenso e de legitimação dessas reformas; nesse sentido associa-se o fraco desempenho na aprendizagem dos/as alunos/as à formação insuficiente de seu quadro docente.

É neste contexto que surge a questão das competências. A Lei de diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1996 traz o conceito de competências como nuclear na organização curricular; por meio dele é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Competências acabam então sendo definidas enquanto:

Capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (DIAS e LOPES, 2003, p.156).

Desta feita, quando se fala em conhecimentos experienciais entende-se a profissionalização do/a professor/a como um processo de constante formação e objetiva atender aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino; ou seja, uma concepção voltada mais à técnica, onde o/a profissional deve possuir mais do que conhecimentos sobre o seu trabalho, deve saber mobilizá-los.

Assim o desenvolvimento de competências está associado à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da experiência.

PIMENTA (2002) afirma que esse conceito de competências vem substituir o de saberes e conhecimentos e anuncia um (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do capitalismo; pois simplifica os processos formativos, ao passo que define a profissão docente como um amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas. De forma que falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do/a professor/a para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pela profissão que ele ocupa.

Daí se a postura do/a professor/a não se ajustar ao que é esperado, ao modelo de trabalhador competente, ele poderá ser descartado facilmente. Neste processo não se reconhece que o/a professor não se limita a executar currículos, esquece-se que ele/a o elabora, o define e o reinterpreta com base no que pensa, no que crê e valoriza. Assim o caráter projetado por essa política de competências é o de um/uma professor/a a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus/suas alunos/as, seja no desempenho de sua escola ou mesmo no seu desempenho particular.

Nesse sentido é pertinente que se aponte que é na formação inicial que a identidade docente começa a ser gestada. De maneira que o/a estudante de licenciatura acaba por refletir esse contexto, por questionar os discursos que colocam a escola (por extensão o/a professor/a) como lugar onde deve-se corrigir as falhas dos/as estudantes, lugar onde as crianças e jovens devem receber a educação que muitas vezes não tiveram em casa, dos familiares.

Assim é comum que o/a professor/a cobre-se e sinta-se cobrado socialmente. Como é comum também que o professor considere estes “estigmas” na construção de sua identidade profissional; já que, como afirma PIMENTA (2004) a identidade além de ser construída com a história pessoal e as experiências, é construída baseada também no coletivo e na sociedade. Ou seja, ela depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições, acaba então se configurando enquanto produto de sucessivas socializações. Sobre isso Hall (1992) ao tratar da concepção sociológica da identidade, afirma:

[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo

contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 1992, p.11).

Desta feita, apesar de HALL (1992) apontar para a existência de uma essência, ele mostra que a identidade provém também das várias relações sociais que as pessoas vivenciam; portanto ela não é natural, nem fixa, está sempre em construção, “*não é algo que encontramos, ou que tenhamos de uma vez para sempre. Identidade é um processo*” (TILIO, 2009, p. 11).

No caso da identidade docente, que é essa que interessa ao nosso estudo, podemos afirmar que ela constrói-se nas relações cotidianas, no contato com a escola, com os alunos, no curso de graduação. Constrói-se a partir das leituras que fazemos da "realidade", a partir das representações que os “outros” fazem do/a professor/a, a partir das expectativas que são depositadas na figura do/a docente, a partir do discurso dos documentos oficiais da educação, a partir também do discurso da mídia, a partir de como os/as professores/as recebem e ressignificam esses discursos... Enfim, uma série de fatores contribui para a permanente construção e reconstrução da identidade docente.

A formação do/a docente, a aquisição do saber ensinar ou mesmo do aprender a ensinar, não se reduz ao curso universitário, é uma caminhada muito longa e complexa que envolve o próprio desejo de se construir enquanto professor/a. Sabemos que não compete ao curso de formação inicial formar um profissional completo, mas fornecer as bases, as ferramentas com as quais o/a futuro/a professor/a vai dar início à construção do seu modo de aprender a ensinar e a trabalhar com as situações problemáticas da sala de aula e até mesmo pensar a sua postura pedagógica, o seu jeito de agir.

Mas em sua formação inicial o/a estagiário/a já tem previamente construído algum modelo do que é ser um “bom/a” professor/a ou do/a professor/a que gostaria de ser e uma maneira de relacionar-se com a escola e com os/as alunos/as, pois traz uma certa postura profissional mais ou menos estruturada, mesmo que inconscientemente:

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA, 2004, p.35).

Ou seja, a postura dos/as estagiários/as acaba sendo ditada também por sua experiência escolar, enquanto alunos/as do nível fundamental e médio. Na medida em que a partir daquele contexto, daquelas observações acaba-se por construir a idéia de bom e de mal

professor/a. Claro que são idéias que em parte serão ressignificadas na universidade, terão outras roupagens; mas estarão presentes na prática do/a professor/a, no cotidiano do/a estagiário/a. Pois, como afirma PIMENTA (2004), a prática se dá pela imitação de modelos, ou seja, mesmo quando se é aluno/a, já está se construindo um saber a respeito do que é ser professor/a. Mesmo quando se é aluno/a o sujeito já é apto para julgar algumas atitudes de seus/suas professores/as como corretas ou não, que poderão ser usadas quando esse sujeito tornar-se professor/a.

A identidade do/a professor/a é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, pois como nos coloca HALL (1992), ela não nasce conosco, não é fixa, nem essencial, é definida historicamente. Porém é no processo de formação inicial que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

Nesse sentido, é por meio do estágio supervisionado, disciplina esta que assume um papel relevante na formação do professor, que a maioria dos/as estudantes se posiciona frente a uma sala de aula na posição de professor/a. A partir do estágio ele/ela fica a frente dela, sendo responsável pelos problemas que ali surgirem, pelo direcionamento dos/as alunos/as à “descoberta” do conhecimento. Assim o estágio pode se configurar enquanto um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade.

Os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na formação. Será no confronto com as representações e demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para a qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional (PIMENTA, 2004, p.64)

Parafraseando a mesma autora citada acima, entendemos que a vida de homens e mulheres não se reduz apenas ao trabalho; mas este é preponderante na construção da identidade humana, identidade esta que é fluida, provisória, variável, múltipla, e que, de acordo com HALL (1992), tornou-se, no contexto atual, uma “celebração móvel”, na medida em que a profissão se constitui como apenas mais uma identidade possível na definição que os sujeitos podem fazer de si.

Então é comum que as pessoas se identifiquem, por exemplo, num congresso, ou em programas televisivos como: “eu sou fulana de tal, sou historiadora, ou sou funcionária pública...” Assim os cursos de formação são os lugares que por excelência oferecem os subsídios necessários para a reflexão acerca do que é posto no social sobre a profissão docente. No sentido de legitimar as representações em torno do/a professor/a ou de

ressignificá-las, levando os/as graduandos/as a perceberem que essas representações que são construídas em torno da figura do/a professor/a são frutos de interesses e de contextos históricos e sociais.

A profissão docente fica situada entre o discurso de valorização da educação (onde o professor/a acaba sendo muito cobrado/a e também culpabilizado/a pelo fracasso dos alunos/as) e por políticas de educação que apostam em competências para o/a docente e que normatizam “inovações” sem considerar as relações de trabalho dos/as professores/as. Assim, no campo da formação inicial:

Mesmo acreditando em si e na profissão o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais cuja a solução está longe de sua área de atuação (PIMENTA, 2004, p.65)

Isso é bem explícito em pátios e corredores de universidade, onde ouve-se comentários partindo dos/as estudantes que demonstram desânimo, desilusão, as vezes impotência diante da realidade da escola. Isso é demonstrado também nas falas dos/as estudantes quando interrogados a esse respeito: *“O início da formação parece reforçar uma visão romantizada da escola, vemos pouco sobre os problemas que iremos enfrentar”* (A.F.S., 2010).

O estágio possibilita ao/a aluno/a ter contato direto com a realidade escolar, suas carências e seus problemas. Alguns/algumas acabam impactando-se negativamente com o futuro ambiente de trabalho, daí comparações entre o que é visto nos bancos da academia e o que é vivenciado nas escolas:

Há várias lições tiradas da experiência adquirida no estágio supervisionado. Dentre tantas há a que se trata de desmistificar o que se entende por ensinar, o que é ser professor, aquele discurso utópico que vimos e vemos tanto nos textos da academia. Quando se começa a viver esse novo cotidiano percebemos que é totalmente diferente dos muitos textos estudados, vemos que as dificuldades são tamanhas e os empecilhos vários (a falta de motivação tanto do corpo discente-alunos- quanto dos docente-professores) (I.J.P.F., 2010).

Entendemos que a formação do/a professor/a se dá principalmente no exercício do magistério, ou seja, é contínua, se dá a longo prazo, diante do contato com o seu ambiente de trabalho. Sabemos que nenhum curso de licenciatura oferece aos/as alunos/as fórmulas prontas, indicando como agir no cotidiano da escola, pois como aponta PIMENTA (2004), os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, comportam situações problemáticas que requerem decisões num momento de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores.

Então, estas falas de alunos/as que responderam ao questionário passam a idéia de que o conteúdo que é visto na academia não oferece o subsídio necessário e suficiente para o/a estagiário/a atuar na escola. É como se os “textos” tão frisados nas falas de I.J.P.F. ficassem aquém da realidade escolar, apontando para um distanciamento entre teoria e prática, como se estas não caminhassem juntas.

PIMENTA (2004) destaca que o papel do/a professor/a traz para o indivíduo a necessidade de um preparo para obter um desempenho adequado. No caso do/a professor/a de História, além dos conhecimentos específicos da disciplina, ele deve possuir recursos teóricos e metodológicos para a partilha e socialização dos conhecimentos para o público discente. Assim, uma das possibilidades de explicação para as colocações dos/as alunos/as questionados/as, partindo da leitura dos textos estudados e de observações particulares da realidade na universidade, seria a carência de estudos teóricos na academia que dessem subsídio à prática dos estagiários no ensino fundamental e médio.

Em outros termos “*o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica*” (PIMENTA, 2004, p.33). É presente também em algumas afirmações de alunos/as essa separação entre teoria e prática, como se no curso existisse o momento da teoria e o momento da prática:

[...] pode-se pensar que o aluno do estágio só vai dar aula, mas ele torna-se um “funcionário” mesmo que por pouco tempo do colégio. É no estágio que nós que estamos na universidade saímos da teoria e vamos para a prática”. (R.F.L., 2010).

O entendimento deste aluno em relação ao estágio supervisionado reflete o ponto de vista de muitos/as outros/as: o distanciamento entre as discussões teóricas da academia e a prática nas escolas; põe em “xeque” a concepção que diz que o estágio supervisionado deve ser teórico-prático, e que a teoria é indissociável da prática.

Esta fala do estagiário distancia-se também do que é proposto no artigo 1º da resolução UEPB/CONSEPE/007/2010 que trata do estágio supervisionado: “*O estágio obrigatório tem características próprias que propiciam a interação dos conhecimentos teóricos e técnico-científicos com a prática profissional possibilitando o aprofundamento da aprendizagem*”. O objetivo do estágio é propiciar ao/a aluno/a condições para relacionar os conhecimentos teóricos e práticos, com vistas a sua inserção no contexto escolar e ao estabelecimento da reflexão crítica na prática educativa e na formação acadêmica.

O papel da teoria, de acordo com PIMENTA (2004), é oferecer aos/as professores/as argumentações para a explicação dos contextos históricos, organizacionais e de si mesmos

como profissionais. A atividade docente ocorre na perspectiva de transformação, a partir do exercício permanente da crítica de sua própria ação e das condições materiais do espaço escolar.

Assim, a teoria, além do seu poder de formação, proporciona aos sujeitos articulação com os saberes, de maneira a significá-los e ressignificá-los. De forma que os referenciais teóricos possibilitam aos/as estagiários/as e professores/as questionar as práticas institucionalizadas. Aqui estamos tratando especificamente da prática educativa, porém sem perder de vista que esta é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que ocorre em outros âmbitos sociais e institucionais.

Mostrar que o estágio supervisionado deve possuir como base a articulação entre teoria e prática significa levar os/as futuros/as professores/as a refletirem sobre o contexto que se dá sua atuação profissional (a escola); iniciando-se no processo de investigação.

A tendência seria então estimular nos/as professores/as a reflexão seguida da investigação não só de suas práticas, mas também de suas condições de ensino. Então, se impõe a necessidade de formar professores/as a partir da análise, da crítica, e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Ou seja, formar o/a professor/a para uma prática refletida; esta seria entendida enquanto:

Momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções em que os profissionais encontram em um ato (PIMENTA, 2004, p.48).

O/a estagiário/a olharia a escola com olhos de pesquisador/a, de maneira a problematizar a realidade do ensino, a buscar soluções para os problemas cotidianos. Estar na escola enquanto estagiário/a se configuraria então como um meio de aproximar a universidade da escola, tornando esse encontro produtivo, no sentido de que o/a aluno/a de graduação irá problematizar e propor caminhos para as dificuldades do dia-a-dia escolar.

Porque muitas vezes o que ocorre é que o/a estagiário/a vai a escola com os “sensores ligados” em busca de falhas e defeitos na instituição de ensino; seu estágio se configura unicamente como um momento de observar e apenas criticar negativamente a escola, sem propor meios de superar a realidade que ele/a enxerga como problemática; daí sua passagem pela escola, enquanto estagiário/a, resume-se a produção de um criticismo vazio.

Uma das propostas de tornar o estágio supervisionado uma disciplina mais significativa dentro do contexto da formação inicial, no nosso ponto de vista, seria entendê-lo enquanto um momento de pesquisa. No Brasil, segundo PIMENTA (2004), o movimento de

valorização da pesquisa no estágio tem suas origens na década de 1990, quando os/as professores/as de didática começaram a questionar sobre a indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, a formulação do estágio como atividade instrumentalizadora da prática, segundo a autora, obrigatoriamente teria que contar com o professor/a (ou futuro/a professor/a) como intelectual em processo de formação e a educação entendida como sendo um processo de crescimento do ser humano, situado em seu tempo. Esse movimento de discussão entre os pares abriria espaço para um novo entendimento do estágio, agora como possibilidade de investigação de práticas pedagógicas.

Por esta ótica, o estágio possibilitaria ao/a graduando/a desenvolver sua postura e habilidades de pesquisador/a a partir da realidade escolar, de maneira a elaborar projetos que lhes permitam compreender e problematizar as situações que observam e também intervir, com vistas a melhorar, claro, o ensino e a escola observada.

2.2. Perspectivas e desafios no estágio supervisionado: a educação no século XXI e o currículo escolar.

Pretendemos discutir neste ponto o estágio supervisionado e sua importância na construção do saber docente na formação inicial, para tanto abordaremos as perspectivas e desafios que o/a futuro/a docente tem a enfrentar, enfocando os desafios que se impõem à educação neste século.

GHIRALDELLI (2000) coloca que o discurso dos intelectuais a respeito da educação no ocidente, nos tempos modernos e contemporâneos, possui três estágios. O primeiro deles compreende os períodos de construção e vigência do humanismo, entre os séculos XVI e XIX. Neste período foi gestada a noção de infância, porque até então as crianças eram vistas como “homúnculos”, ou seja, pequenos adultos/as, elas não eram pensadas como infantis, doces, inocentes.

Com base nesse discurso, o papel da educação seria doutrinar as crianças para que estas se tornassem adultos/as racionais, homens e mulheres pensantes, capazes de agir corretamente e de cumprir suas funções políticas. O/a professor/a teria a função de racionalizar as crianças para que estas, depois de crescidas, obedecessem dentro dos limites cívicos e assumissem seus erros, o que seria uma prova de discernimento e sinceridade, ou seja, as pessoas eram educadas para agir com base na razão, com o intuito de tornarem-se

livres, não mais como crianças que gozam de uma liberdade despreocupada, mas como verdadeiros indivíduos pensando e agindo racionalmente.

O segundo estágio do discurso refere-se ao século XX onde verificou-se o surgimento da sociedade do trabalho: “*A sociedade do trabalho é aquela em que os homens que nela vivem conferem **sentido** ao mundo a partir do trabalho e dos acontecimentos e valores ao redor deste*” (GHIRALDELLI, 2000, p.18).

Neste contexto, os indivíduos só se percebiam enquanto indivíduos autênticos a partir do momento em que passavam a ser trabalhadores/as. Nesse sentido, a educação passa a moldar-se a nova realidade, o seu papel seria então o de formar trabalhadores/as.

A sociedade ocidental ou sociedade do trabalho foi erigida sobre três elementos: a empresa, o trabalhador assalariado e a ética do trabalho. A partir desse momento surge a necessidade de trabalhar, o mundo só teria sentido a partir do trabalho. O ócio é marginalizado, as pessoas ociosas passam a ser tachadas de “vagabundas”. Daí impõem-se a necessidade ou o dever de trabalhar, de ser ativo/a, as pessoas só seriam úteis, porque trabalhariam; através deste exercício elas transformariam o meio em que viviam e conseqüentemente se automodificariam e teoricamente se tornariam mais felizes.

O papel do/a professor/a, nesse contexto, seria possibilitar que os/as estudantes se inserissem socialmente. Nessa realidade “inserir-se socialmente” significava integrar-se ao mundo, transformando-se em trabalhador/a. Daí a educação deveria formar bons profissionais.

Ainda, segundo GHIRALDELLI (2000), a partir da década de 70 o mundo vem passando por crises: a crise da sociedade do trabalho e a crise da individualidade moderna, o que muitos/as autores/as classificam de surgimento do mundo pós-moderno.

A percepção de crise da sociedade do trabalho surgiu de questionamentos do tipo: será que o trabalho promove para todos a realização pessoal, a felicidade plena? GHIRALDELLI (2000), tomando como base alguns teóricos da escola de Frankfurt, afirma que não, pois o trabalho na sociedade atual estaria tornando-se escasso e transitório; tendo em vista o aumento do desemprego; na década de 1990 havia cerca de 800 milhões de desempregados no mundo.

Em relação a crise da individualidade moderna, o autor afirma que esta se deu com o fato de não mais associarmos nossa identidade à consciência e sim ao corpo, a nossa realização pessoal não estaria mais ligada ao trabalho e sim à satisfação do corpo: “*Sinonimizáramos o ‘eu’ ao ‘corpo’, e assim consideraríamos como condição de realização pessoal e felicidade íntima, as situações onde o corpo estivesse envolvido prazerosamente*” (GHIRALDELLI, 2000, p. 26).

Nesse sentido, as várias e mais presentes situações onde a felicidade é associada ao prazer do consumo e este, por sua vez, associado ao consumo de objetos, apetrechos e programas vinculados ao corpo. Tudo o que faz referência a beleza e a saúde está na sociedade atual ganhado importância primordial.

Nessa nova realidade, no mundo dito “pós-moderno”, a educação seria um treinamento, um adestramento, tudo em prol do corpo. E o papel do/a professor/a seria adestrar os jovens para as exigências do mercado. Cada professor/a, segundo GHIRALDELLI (2000), seria apenas um detentor de técnicas agendadas segundo o adestramento que devem promover: técnicas necessárias para determinado tipo de domínio de idioma, técnicas para manipulação, num determinado e específico nível, de uma máquina qualquer.

Sobre o papel da educação no contexto atual SILVEIRA (2000) traz outro ponto de vista que em alguns momentos apresenta semelhanças com o que é defendido por GHIRALDELLI (2000). Mesmo não utilizando o conceito de pós-modernidade, ela aborda a educação no contexto de uma perspectiva neoliberal, ela entende que exige-se da escola a capacitação de trabalhadores/as para adequarem-se a reestruturação produtiva.

Nesse sentido, as empresas não mais necessitam apenas de mão de obra alfabetizada, precisam de trabalhadores/as criativos/as, com iniciativa, espírito de liderança. Outra exigência à escola no contexto atual se constitui, de acordo com SILVEIRA (2000), na formação de consumidores/as para alimentar o próprio mercado, com o aumento da escolaridade para introduzir novas necessidades de consumo; pois, ao tratar do mercado, a autora afirma que a alta sofisticação deste, a sua segmentação para consumidores/as diferenciados segundo vários critérios (classe, gênero, etnia, opção sexual, etc.) acaba por exigir que os/as estudantes consumam livros, CD's, DVD's, softwares e os equipamentos necessários para operá-los, aparelhos de som, aparelhos de DVD's, computadores. Em outras palavras, considerando também o que GHIRALDELLI (2000) diz, num mundo capitalista e globalizado o/a estudante é apenas mais um corpo que consome.

Outro ponto que SILVEIRA (2000) destaca é a diferença entre os discursos e as práticas dos governos, no que diz respeito à educação. Expressões como: “participação, escola de qualidade, autonomia, avaliação, construção da cidadania” permeiam as propostas políticas escolares. A participação do povo aparece muito nas práticas discursivas, ao passo que efetiva-se apenas em momentos eleitorais. O clichê “pluralidade cultural” e as campanhas de respeito às diferenças também estão presentes nos discursos, só que “*desde que preservada a hierarquia social e que cada um se ponha no seu devido lugar*” (SILVEIRA, 2000, p.3-4).

Investimentos de capital na educação são práticas “constantes”, a presença de tecnologia nos ambientes educacionais também, mas em contrapartida não se forma pessoas aptas para gerenciarem esses novos recursos. Em muitas escolas públicas as aulas resumem-se à exposição do que está no livro didático, construindo a escola não como um local para que o/a aluno/a se torne crítico/a, mas como um lugar que se deve ir por obrigação, para ter um certificado que o/a torne apto/a para trabalhar numa empresa.

Nesse sentido, acreditamos ser relevante chamar atenção para o fato de que ao mesmo tempo em que se propaga uma “escola para todos”, não se observa a condição individual de cada aluno/a que muitas vezes vai estudar com fome, ou cansado/a por ter trabalhado ou por saber que tem que trabalhar para ajudar no sustento da família. A democracia se contradiz quando diz que toda criança tem direito à educação, mas será que todas têm condições de acesso?

SILVEIRA (2000), ao discutir a questão de pluralidade cultural, conclui que a idéia de que uma padronização educacional em nível de Brasil, seria condenar o sistema escolar ao fracasso, e propõe que lutemos por uma escola verdadeiramente de qualidade que respeite sinceramente as diferenças.

A cada dia, a sociedade, torna-se mais complexa, surgem novos sujeitos com múltiplas identidades. E, no nosso entendimento o papel da escola seria não o de fazer com que os indivíduos tolerassem o outro, as diferenças, ou muito menos se reconhecessem como iguais, mas sim que eles/as se vejam enquanto diferentes, não como superiores, nem tampouco inferiores, mas como “produtos” de um contexto social diferente, de maneira que se desnaturalizem os padrões sociais e que o termo preconceito não faça mais sentido. Daí, surge o questionamento: será que a escola baseada em propostas curriculares que incluem e excluem deixe de ser um lugar de reprodução de preconceitos, padrões sociais e culturais?

VEIGA-NETO (2001) traz uma discussão a respeito das teorias do currículo com o intuito de analisá-lo como uma construção fundamentada em práticas já esquecidas para perceber como ele se constituiu. Para isso, ele se apóia no historicismo radical que, por sua vez, contrapõe-se às propostas iluministas no que diz respeito à idéia de essência e progresso.

O historicismo radical encara as “coisas” como uma construção. Para dizer o que um sujeito é hoje, é preciso entender como ele foi no passado, ou seja, analisar as práticas que o constituíram como tal. Assim ao passo em que se abandonam as metanarrativas modernas que funcionavam como mapas de referência para o entendimento do mundo, fica-se face a face com os sentidos que damos ao que existe no mundo.

É por isso que o currículo - entendido como um artefato que ao mesmo tempo **traz** para a escola, elementos que existem no mundo – passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação, de regulação moral (VEIGA-NETO, 2001, p. 101)

Assim, observamos que o currículo contribui para a visão de mundo dos/as alunos/as, ajudando a construir uma identidade social. A elaboração de uma proposta curricular remete à questão que diz respeito a que tipo de cidadão/ cidadã e sociedade que se quer construir.

BERTICELLI (2007) faz um estudo do termo “currículo”, e afirma que foi a partir da era industrial que se fez a produção do que se entende hoje por currículo, este se estabeleceu definitivamente após a segunda guerra mundial. O autor elenca uma série de definições para o termo currículo no sentido atual, e conclui que na elaboração de uma proposta curricular envolve-se relações de poder e, conseqüentemente, qualquer conceito que lhe seja atribuído sempre está comprometido com um tipo de poder. Como ele próprio afirma: “*o currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém*” (BERTICELLI, 2007, P.166).

Uma proposta curricular é definida partindo do que deve ou não ser estudado, a construção do currículo é pautada em inclusões e exclusões e os materiais didáticos materializam isso, ou seja, a seleção de conteúdos não é algo neutro: “*O currículo é um dos ‘lugares’ em que se ‘concede a palavra’ ou se ‘toma a palavra’, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas*” (BERTICELLI, 2007, p. 168).

Os/as estagiários/as, quando questionados/as a esse respeito, fizeram críticas à escola e ao ensino de História, no que concerne ao currículo:

Vejo a escola pública como uma das maiores e importantes instituições sociais, mas no mais das vezes acaba colaborando na construção de estereótipos e preconceitos, na medida em que veicula um ensino eurocêntrico que apenas propaga a história de heróis, dos grandes homens, geralmente brancos, o que leva os alunos a tratarem a disciplina com indiferença. Acredito que a escola deve se mostrar mais articulada com a realidade do aluno e o ensino de história tem um papel relevante na superação da exclusão social e política dos sujeitos históricos (A.D.L., 2010)

Esta estagiária percebe que o descrédito que os/as alunos/as de ensino fundamental e médio empreendem a disciplina de história está ligado ao fato destes/as alunos/as não se reconhecerem, nem se perceberem nas aulas de história. O/a aluno/a abre muitas vezes o livro didático de história, por exemplo, e percebe que a história que ali está “contada” trata de sujeitos que pouco se parecem com o que eles/as são.

Nesse sentido, FERNANDES (2005) afirma que uma das causas da evasão e repetência escolar está no fato de que a grande parte dos alunos/as, que desistem de freqüentar as aulas, não se identificam com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade etnico-cultural de nossa formação. Estes/as alunos/as não se identificam com currículos que silenciam e muitas vezes omitem a condição de sujeitos históricos às populações marginalizadas socialmente.

Daí, conceitos que dizem que “história é um estudo do passado”, que muitas vezes os/as alunos/as acabam reproduzindo, demonstram que a disciplina não traz significação alguma nas vidas deles/as, é algo morto e distante. Como a estagiária retratou na sua fala, a escola ainda veicula um ensino eurocêntrico. Existe pouco espaço para as “minorias”.

Isso porque os/as professores/as acabam, de certa forma, por obedecer ao currículo. Não queremos aqui afirmar que o/a professor/a apenas segue passivamente o que está colocado no currículo. Até porque, como nos mostra CERTEAU (2008), os sujeitos por meio de táticas e estratégias se apropriam do que está instituído, ressignificam o que está posto, interpretam a sua maneira; por meio da astúcia driblam o sistema, fingem seu jogo, jogam com o sistema. E o currículo, como citamos, acaba por ser materializado no livro didático, dispositivo esse que muitas vezes serve de “começo e fim”, de “manual” para a prática de alguns/as docentes.

Assim, o livro didático materializa exclusões. Exclui etnias, grupos sociais desfavorecidos e marginalizados de mulheres, trabalhadores/as, pessoas da terceira idade, pobres, homossexuais, lésbicas, índios/as, negros/as. No currículo, materializado no livro didático, “*os recortes do real são decisivos na configuração do cidadão que se quer produzir*” (BERTICELLI, 2007, p.166). Desse modo, nestes documentos ficam efetivadas intencionalidades, ideologias, filosofias educacionais.

SILVA (2002), baseado numa perspectiva pós estruturalista, ao tratar das teorias curriculares afirma que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal se constituem enquanto operações de poder. Nesse sentido, nenhuma teoria é neutra, todas estão implicadas em relações de poderes e todas propõem um modo de ser e de agir.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está

inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2002, p.15-16)

Desse modo, as teorias críticas e pós críticas do currículo questionam: que tipo de cidadão/cidadã o currículo quer formar? Que tipo de sociedade? Por que esse conhecimento e não outro? Que interesses motivam essa seleção? Por que privilegiar um determinado tipo de sociedade, de identidade ou subjetividade e não outro?

SILVA (2002) coloca que a cultura contemporânea é ambígua, pois a diversidade cultural convive com fenômenos de homogeneização cultural. O multiculturalismo se configura então como um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados que querem ter suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional; isso leva a entender que não se pode separar questões culturais de questão de poder.

O multiculturalismo fundamenta-se na antropologia que diz que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas porque todas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. As variações na cultura são frutos de variações nas condições ambientais e históricas, estas influem decisivamente no potencial criativo do homem e da mulher.

O multiculturalismo liberal ou humanista, de acordo com SILVA (2002), baseia-se na idéia de que os diferentes grupos culturais são iguados por sua comum humanidade e apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas.

A perspectiva crítica do multiculturalismo está dividida entre uma concepção pós estruturalista e uma concepção materialista. De acordo com a primeira, a diferença não é uma característica natural é algo produzido pelo discurso; já a segunda afirma que a análise das diferenças culturais deve ser feita a partir do exame das estruturas institucionais.

Pela perspectiva crítica do multiculturalismo, as diferenças não devem simplesmente ser toleradas ou respeitadas porque estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder. Uma proposta curricular baseada nesse ponto de vista colocaria sempre a diferença em questão. Assim, de acordo com FONSECA e COUTO (2006) os/as professores/as devem estar sempre questionando as “verdades” estabelecidas e homogeneizadoras, amplamente divulgadas pelas metanarrativas, que incubem-se de propagar modelos de sociedade, definir modos de vida, de relações com o conhecimento, de homem, mulher, centralidade, identidade.

Para que isso ocorra é preciso que haja uma mudança pedagógica na formação inicial de maneira a promover uma perspectiva de ensino multicultural, pois:

a idéia de multiculturalismo deve vir associada a um projeto de metamorfose social, um multiculturalismo que seja crítico e de resistência. O que significa pensar que tal perspectiva “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações (FONSECA e COUTO, 2006, p.2-3)

Nesse sentido, o multiculturalismo vê a cultura através de suas tensões e contradições. A diferença se constitui enquanto construção histórica. Na atuação docente o enfoque sobre diferentes grupos étnicos e culturais e aspectos referentes à cultura de massa podem contribuir para ampliar o pensamento sobre situações de discriminação, desigualdade, diferenças culturais e étnicas. No campo da formação inicial é interessante que o futuro docente “*seja multiculturalmente formado/a para lidar com os saberes já construídos e com aqueles que serão construídos e (re) significados no decorrer de sua experiência profissional*” (FONSECA e COUTO, 2006, P.8).

As falas dos estagiários que responderam ao questionário retratam também essa necessidade de uma formação acadêmica multicultural, que possa propiciar aos docentes desconstruírem preconceitos e estereótipos em seu campo de atuação profissional:

Quanto ao ensino de história, na turma em que atuamos infelizmente o que percebemos é a perpetuação de uma história que já deveria estar sendo questionada, pois se pensarmos a imensa maioria dos estudantes brasileiros é evidente que o currículo não respeita o lugar social deles, se restringirmos nosso pensamento a realidade dos discentes de escola pública da nossa região, o currículo de história e a forma de trabalhá-lo se mostra desconectada da realidade da sala de aula. Ao entrarmos numa sala de uma escola pública observamos nordestinos de feições mestiças, filhos de trabalhadores assalariados, desempregados... em paralelo se olhamos a história ensinada vê-se claramente que não é a história desses cidadãos que ela fala. (A.F.S., 2010)

O ponto de vista da estagiária demonstra uma postura bem crítica em relação ao ensino de história, na medida em que ela observa o currículo como lugar de exclusão, percebendo que a história da sala de aula, aqui entendemos como a história do livro didático, acaba por materializar a exclusão, os silenciamentos. Desta feita, é necessário que a academia forme professores multiculturalmente orientados para desconstruir estereótipos e preconceitos de raça, etnia, sexo, religião, abandonando então a idéia de ensino como uma formatação cultural, de maneira a contribuir para a eliminação de práticas de marginalização e exclusão social. É importante focalizar o multi em vez do uno.

Sabemos que ainda há um longo caminho que precisa ser percorrido para que a escola seja de fato um instrumento de uma afirmação de uma identidade multicultural. Constatamos também que a falta de conhecimento dos elementos referenciais de culturas silenciadas e marginalizadas (negros/as, índios/as, homossexuais, imigrantes, mulheres...) nos currículos escolares tem contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos. Isso em nada contribui para a construção de uma sociedade democrática, onde todas as diferenças culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas sim numa visão assentada no pluralismo cultural.

3. SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO HISTORIADOR/A: REPRESENTAÇÕES DO ESTÁGIO ENTRE ALUNOS/AS DE HISTÓRIA

3.1. O estágio no curso de história da UEPB

De acordo com o projeto político pedagógico (PPP) do curso de história da UEPB, elaborado em 1999, o Curso de Licenciatura Plena em História fundado, em 1974, foi aprovado e autorizado pela Resolução nº. 16 de 28 de julho de 1974, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da FURNe – Fundação Universidade Regional do Nordeste. Com sua estadualização e gratuidade do ensino, em 1987, através da Lei nº 4.977, passa a ser denominada Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Inicialmente o curso foi ministrado simultaneamente com o de Licenciatura em Estudos Sociais, extinto após o reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em História. Em 1999, mediante a Resolução UEPB/CONCEP/90/97 foi efetivada uma Reforma Curricular do Curso de Licenciatura Plena em História, que possibilitou a realização do sistema seriado.

O PPP de história de 1999 estabelece enquanto objetivo geral do curso formar docentes/ pesquisadores/as qualificados/as para trabalhar com o ensino/ pesquisa na área de história. Os objetivos específicos compreendem: a formação de profissionais qualificados para atuação no magistério em seus vários níveis, bem como para atuar na pesquisa em instituições públicas e privadas e ainda em serviços de âmbito artístico-cultural e em órgãos do patrimônio histórico.

O documento aponta ainda, enquanto objetivo específico do curso, capacitar o/a profissional com formação teórico-metodológica de sua matéria entendendo-a como fator de formação humanística, crítico reflexiva das realidades historicamente construídas.

O perfil profissional do historiador expresso no PPP de história (1999) frisa muito a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Constituem-se enquanto habilidades e competências do/a formando/a: a leitura e interpretação de textos; a articulação do conhecimento histórico de maneira interdisciplinar; a utilização das diversas linguagens como recurso para a pesquisa e produção do saber histórico; a produção e elaboração de textos históricos para ensino fundamental e médio; a articulação entre os saberes informal/escolar/acadêmico para a construção crítico reflexiva do pensar-fazer história.

Compete ainda ao/a formando/a, baseado no PPP de 1999, lidar criticamente com os conceitos sabendo assimilá-los e superá-los, percebendo-os em sua historicidade; associar a formação pedagógica com a formação específica; construir o conhecimento no processo ensino-aprendizagem entendido como processo de pesquisa e descobertas, desenvolver projetos de pesquisa e extensão; trabalhar com resgate da memória e do patrimônio histórico.

A proposta de currículo do curso de história de 1999 da UEPB é organizada em quatro núcleos. O primeiro deles compreende as atividades básicas, estas, como coloca o PPP, compreendem os conteúdos indispensáveis para a formação do profissional (teóricos, históricos e historiográficos). O segundo trata das atividades complementares, estas entendidas enquanto conteúdos metodológicos e interdisciplinares.

O terceiro núcleo compreende as atividades pedagógicas que, como coloca o projeto, são os conteúdos pedagógicos indispensáveis para a formação do/a licenciado/a. O quarto núcleo corresponde às atividades eletivas.

A disciplina de prática pedagógica IV, o que hoje é compreendido enquanto estágio supervisionado I e II (disciplinas anuais), encontra-se no núcleo três e apresenta como ementa: *“Vivência e Análise da prática docente no Ensino Fundamental e Médio. Análise dos determinantes sociais, históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e estruturais desta prática e sistematização de uma proposta de prática docente”*.

O estágio I ocorre no ensino fundamental, e o II, no ensino médio. Em ambas as disciplinas o/a estudante de licenciatura em história observa a escola e a sala de aula em que pretende estagiar durante um semestre, já que são disciplinas anuais. No semestre seguinte ele/a inicia suas atividades enquanto docente e conta com o acompanhamento e a supervisão de um professor/a da área, tal como determina o artigo quatro do capítulo II da resolução UEPB/CONSEPE/007/2010. Resolução esta que vem modificar a sua antecedente, RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/12/96, considerando a necessidade de adequação às exigências da Lei 11.788/08 de 25 de setembro de 2008. Esta última, lei federal, estabelece no artigo 1º do capítulo I que:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

De acordo com a resolução da UEPB de 2010, o estágio constitui-se em um componente curricular estabelecido no projeto político pedagógico do curso, e é indispensável

para obter o diploma. A carga horária se dá conforme as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) de cada curso, e deve ser desenvolvido em empresas públicas e/ou privadas, no caso das licenciaturas o estágio é desenvolvido nas escolas públicas. O/a aluna deve obter média mínima de sete, e não é possível realizar reposição nem prova final; a frequência é obrigatória e corresponde a 75% da carga horária da disciplina.

Compete ao/a aluno/a, em conformidade com a resolução, participar das reuniões convocadas pelo/a professor/a, cumprir todas as tarefas definidas pelo estágio obrigatório, observar o regulamento da entidade concedente de estágio assumindo responsabilidades e interessando-se pelos por seus programas e serviços, opinar sobre o plano de estágio obrigatório a ser desenvolvido.

Depois de expormos o que é o estágio supervisionado no curso de história da UEPB, de acordo com a resolução da instituição e baseados também na lei federal, demonstraremos no item seguinte as percepções dos/as alunos/as do curso de história sobre este componente curricular e suas impressões acerca de suas vivências em sala de aula, enquanto estagiários/as.

3.2 Entre o saber e o ensinar: percepções do estágio supervisionado em História

Neste item pretendemos abordar as percepções que os/as graduandos/as tiveram do campo de estágio. Para tanto, buscaremos perceber a partir da fala dos/as próprios/as estudantes os desafios e conquistas na formação inicial destes/as, nesse sentido tentaremos compreender o que eles/elas entendem por formação inicial; como que eles/as percebem o estágio supervisionado na formação inicial e as possibilidades que esta disciplina apresenta para os/as futuros/as professores/as de história. Abordaremos ainda os problemas e as dificuldades que o/as estagiários/as experienciaram na escola, e as sugestões destes/as para afinar os laços entre escola e universidade

Acreditamos ser relevante apontarmos que nos baseamos no conceito de representação que, como nos coloca PESAVENTO (2003), é categoria central da história Cultural, e esta tem como principal objeto: *“identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”* (CHARTIER, 1987, p. 16-17). Assim, a história cultural se configura enquanto o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido para o mundo.

Esses processos são pois as representações, categorias fundamentais de percepção e apreciação do real, definidos como: *“[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as*

figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1987, p.17). Desse modo, por meio das representações os homens e mulheres dão sentido ao mundo, percebem a realidade, explicam o real.

Partindo dessa concepção, analisaremos a representação que os/as alunos/as fazem do estágio supervisionado; como eles/as percebem esse contato inicial com a sala de aula; como eles/as dão sentido à sua atuação docente na fase inicial de formação.

Quando questionados/as sobre os desafios e conquistas em sua formação inicial, percebemos que pelo menos três, dos oito estagiários que responderam ao questionário, não entendem a formação inicial como aquela que se dá na academia. Estes/as acabam por associar a formação inicial às suas vivências no ensino fundamental e médio.

Dentre as respostas percebemos que um dos desafios para estes/as alunos/as foi justamente ter contato com uma outra realidade, uma outra rotina: *“Em agosto de 2006 ingressei no curso e, como todo começo foi um pouco difícil para me acostumar com os textos [...]”* (A.D.L., 2010).

Outro ponto presente nas falas destes/as é a apreensão que alguns/as sentem mediante as discussões relacionadas à prática de ensino; principalmente quando participam destas alunos/as que já exercem a profissão docente:

Minha formação inicial foi muito interessante, gostava dos textos e as discussões eram polêmicas, principalmente quando o assunto era prática de ensino, pois quando tocava-se nesses assuntos, os alunos que já estavam exercendo a profissão sempre faziam comentários do tipo: “a teoria é muito bonita mas a prática é totalmente diferente”. Para esses alunos nenhuma tentativa do professor tentar modificar sua metodologia de ensino, de melhorar suas relações com os alunos, nada poderia mudar a realidade da sala de aula e, para alguns, ser professor era enfrentar um “inferno”. (F.G.M., 2010).

Desde o começo da formação inicial os/as estagiários/as já mantêm contato com depoimentos que frisam como é difícil ser professor/a no contexto atual. Depoimentos estes que, juntamente com uma série de fatores, contribuem para que o/a graduando/a sinta medo, apreensão diante da realidade do ensino. E no momento do estágio, momento este que o/a estudante de graduação do curso de licenciatura terá contato com o ensino, que ele/a irá se articular com a escola, visto que esta será seu espaço de atuação durante sua vida profissional.

É neste momento que o/a estagiário/a repensa sua escolha profissional; pensa a relação entre teoria e prática, pensa se os textos da academia oferecem o subsídio necessário para atuar em sala de aula. O estágio para alguns/as significa um verdadeiro “teste de fogo”, onde percebe-se ou não a identificação com a profissão docente, como relata o depoimento da estagiária:

O estágio é uma pequena mostra da realidade do ensino público que nos faz pensar como e qual será a nossa atitude enquanto professores [...] Minha experiência de estágio foi razoavelmente boa, e bem diferente do que eu imaginava. Foi uma experiência de realizações e decepções, a partir da mesma percebi que não era essa a proposta da minha vida (M.J.S.N, 2010).

Sobre essa realidade do ensino e da sala de aula que faz redefinir a escolha profissional dos/as graduandos/as, GADOTTI mostra que é lugar comum, pois:

A realidade contudo é, muitas vezes, bem diferente do sonho. Muito dos meus alunos e alunas, seja na pedagogia, seja na licenciatura, não pensa em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professor. Pesam muito nessa decisão as condições concretas do exercício dessa profissão. Preparam-se para ser professor e irão exercer outra profissão (GADOTTI, 2005, p.12-13).

O estágio, como colocamos, constitui, para a maioria dos alunos de uma licenciatura, o primeiro contato com a profissão docente; apresenta-se como uma etapa crucial de convergência e confronto entre os saberes e as competências desenvolvidas durante a formação inicial e as práticas da realidade do ensino.

Nesse sentido, alguns/as aluno/as na própria graduação não se identificam com a carreira docente, pois por meio do estágio, eles/as se relacionam com as “condições concretas do exercício da profissão” e alguns/as acabam por demonstrar, como nos coloca PIMENTA (2004), pânico, desorientação e impotência no convívio com o espaço escolar, como também desânimo diante das condições de trabalho oferecidas nas escolas, diante do comportamento do público discente, diante também do comportamento do corpo docente, do desânimo e do desencorajamento que alguns/as professores/as demonstram. Este último ponto fica claro na fala deste estagiário:

Outro problema enfrentado que gostaria de ressaltar foi a desestimulação por parte de alguns professores dentro da escola em que estagiamos, entre eles os professores de história. Estes diziam o quanto é ruim estar ali, que os alunos são “impossíveis”, alguns soltavam piadas do tipo “seja bem vindo, esse ta de sangue novo para agüentar muitas coisas” (J.E.T.M, 2010).

O/a estagiário/a acaba por se deparar com muitos/as professores/as insatisfeitos/as, desgastados/as pela vida que levam, pela jornada de trabalho que desenvolvem. Bem como *“pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta”* (PIMENTA, 2004,p.104).De modo que é comum que

alguns/as estagiários/as sejam recepcionados/as nas escolas com frases do tipo: “Desista você ainda é jovem”.

Neste início da sua carreira, o/a professor/a estagiário/a experencia freqüentemente um estado de ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua vida e da sua formação profissional. Na superação destes problemas, ele conta com o apoio de um/a professor/a supervisor/a.

Nesse sentido, as falas dos alunos/as ilustram a importância do/a professor/a supervisor: “[...] *minha experiência de estágio foi muito boa, tive uma ótima professora de estágio que me ajudou bastante*” (R.F.L., 2010). O papel do/a supervisor/a, de acordo com COIMBRA (et al, 2001), envolve múltiplos componentes de formação, quer científicos e pedagógicos, quer psicológicos e relacionais. A supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador do desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais.

Para a consolidação deste conhecimento profissional e interpessoal é importante que o/a estagiário/a e supervisor/a tenham consciência das preocupações, anseios e expectativas que a prática pedagógica representa para quem a inicia.

Mas o estágio na visão de alguns/as estagiários/as questionados/as não é só lugar de problemas, também é lugar de realizações e conquistas, como coloca esse estagiário:

Entre as conquistas é você observar o interesse dos alunos, a afetividade que acontece entre professor e aluno, por mais que os livros se debrucem sobre teorias jamais vão conseguir passar o que realmente acontece nessa relação entre professor e aluno. É você perceber que fez um bom trabalho e ver o reconhecimento através dos alunos e ainda o pedido de “fique”, essa é uma das maiores conquistas que eu pude atribuir ao meu estágio (J.E.T.M, 2010)

Percebemos a partir dessa fala que o estagiário considera sua atuação em sala de aula como boa, na medida em que ele detecta o reconhecimento de seus/as alunos/as. Outro ponto interessante que o licenciando coloca é a questão dos laços de afeto que se constroem nas relações cotidianas entre professor/a e alunos/as, o que demonstra que esse posicionamento se distancia muito das práticas da escola tradicional, na qual o respeito dos/as alunos/as para com o/a professor/a era identificado pelo medo e submissão que aqueles demonstravam perante a figura destes, e onde a autoridade do/ a professor/a na sala de aula confundia-se com o autoritarismo.

Quando questionados/as sobre o que era para cada um/a o estágio supervisionado e qual a importância deste na formação do professor/a de história; as respostas dos/as estagiários/as frisam sempre que o estágio se constitui como o momento de pôr em prática o que se “estuda” desde o começo do curso, nas disciplinas de prática pedagógica e de didática.

Apontam também essa experiência inicial em sala de aula, como já discutimos anteriormente, enquanto momento de reflexão e revisão acerca da escolha profissional como cita a aluna: “*O estágio é um momento decisivo para o estudante de licenciatura*” (F.G.M., 2010). É o momento em que certas perguntas se tornam recorrentes (é isso mesmo que quero? Estou no caminho certo? Meu papel enquanto professor/a está sendo bem executado?).

Alguns/as alunos/as destacam também o estágio como o instante de colocar em prática o que se vê na teoria; deixando patente essa divisão, que já discutimos no capítulo 2 deste trabalho, entre teoria e prática, como se uma existisse isolada da outra, como se uma não oferecesse subsídio para a outra; afastando-se, portanto da concepção de PIMENTA (2004), que diz que o estágio é teoria e prática, e que a teoria instrumentaliza a prática, assim como a prática oferece subsídio para formulações teóricas.

Mas, como nada é homogêneo, nem generalizante, as representações dos/as alunos/as que responderam ao questionário também não são. Há os/as que entendem o estágio como momento de união entre teoria e prática: “*a função do estágio supervisionado consiste em dar a chance de você entrar na prática docente e a partir daí unir a teoria com a prática*” (I.J.P.F., 2010).

Outro ponto que alguns/as estagiários/as colocam é a necessidade de o estágio iniciar no começo do curso, nos primeiros momentos da formação. Outros/as destacam ainda a necessidade de um maior tempo estagiando:

[...] acredito que o tempo de estágio é muito curto deveria ser feito um trabalho mais intensificado, tipo: o aluno da graduação começaria a frequentar o espaço escolar no seu segundo ano de curso, passaria um ano apenas acompanhando as aulas observando os problemas, um trabalho de observador. No ano seguinte ele faria o estágio em uma escola com o mínimo de seis meses. E no seu último ano de curso, ele ficaria com uma turma e comandaria um ano todo, para que seu trabalho não tenha interferência de outro professor (J.E.T.M., 2010).

O estagiário considera curto o tempo que passa na escola, frisa a necessidade de num primeiro momento observar a realidade em que irá atuar posteriormente. No nosso entendimento isso é uma forma de não se impactar tanto com o ambiente de ensino, na medida em que a partir da observação pode-se detectar numa sala de aula os diversos perfis de

alunos/as, e partindo destas observações e análises pode-se mobilizar táticas e estratégias que auxiliem o futuro desempenho do/a estagiário/a no cotidiano escolar.

Outro ponto que o graduando destaca é a necessidade de não haver interferências de outros/as professores/as na atuação dos/as estagiários/as, por isso o desejo de permanecer estagiando durante um ano todo, pois, acreditamos que essa alternância de professores/as não proporciona um aprendizado consistente aos alunos do nível fundamental e médio, visto que cada profissional tem uma ou umas metodologias próprias de ensino.

Quando questionados/as a respeito das possibilidades que o estágio pode oferecer ao/a futuro/a professor/a os/as estagiários/as de uma maneira “geral” colocaram que o estágio possibilita a iniciação na docência, possibilita vivenciar a realidade escolar, pensar a prática de ensino adequada. Alguns (dois) utilizaram o termo “desmistificar” a realidade da escola, no sentido de ter um contato real com o que antes era apenas teoria.

Há ainda os que frisam as frustrações de seus objetivos em tentar “*mudar a rotina dos alunos, propor condições novas de aprendizagem*” (M.J.S.N., 2010). Existe também respostas que apontam como possibilidade para o/a estagiário/a o fato dele/a detectar sua não-identificação com a docência. Mas, dentre as falas, uma em particular nos chamou atenção:

[o estágio] contou para mim como experiência, embora eu acredite que os dirigentes de escola não tenham essa mesma concepção, me vejam ainda como um profissional imaturo por apresentar no currículo, enquanto experiência, apenas o estágio. Existe apenas um cumprimento de exigências estabelecidas, diferentemente do que acontece em setores privados, [onde] o profissional faz um estágio idealizando uma contratação, e isso não acontece com o nosso estágio; há um certo desmotivo quanto a essa perspectiva, por isso escutei de muitos amigos o desprezo quanto ao estágio. E se não há uma “fiscalização” intensa por parte do docente da Universidade em conjunto com o professor/a da escola quanto ao aluno estagiário, alguns não fazem o seu cumprimento de educador que, para mim, no mínimo é ministrar uma boa aula. (J.E.T.M., 2010)

Esse depoimento deixa evidente como o mercado de trabalho, no que concerne à educação, é seletivo, no que diz respeito ao fato de a experiência que os/as alunos/as adquirem no estágio supervisionado na academia não é suficiente para que o/a futuro/a professor/a ingresse na rede de ensino. Nesse sentido, o graduando coloca que o estágio funciona apenas como um “cumprimento de exigências”, como mera burocracia, o que leva alguns/as de seus colegas a não se sentirem estimulados para estagiar; estes só o fazem graças à fiscalização do/a professor/supervisor/a e do/a professor/a titular da sala de aula.

Esta fala evidencia também o pouco crédito que as escolas dão ao/a recém formado/a, na medida em que o estágio não conta enquanto experiência profissional para uma possível contratação; a partir disto, concluímos que muitas das vezes os indivíduos se formam,

recebem o diploma, saem da condição de estudantes e passam para a condição de desempregados.

Outra questão que pautou nosso estudo diz respeito aos problemas que os/as estagiários/as experienciaram na escola durante o estágio. Os problemas elencados são os seguintes: desinteresse, mau comportamento, barulho, violência por parte dos/as alunos/as, desorganização e falta de estrutura (salas muito cheias, falta de cadeiras...) e de recursos metodológicos nas escolas, falta de motivação entre os/as docentes, descaso destes/as para com os alunos/as.

O pouco interesse que os alunos/as do ensino fundamental e médio manifestam pela disciplina de história fica explícito na resposta deste aluno:

Entre os vários problemas que passamos durante o estágio, um dos que mais me marcou foi o do relacionamento entre professor/aluno. Alguns alunos continuavam a rejeitar a disciplina, o que por sinal acabava desmerecendo o trabalho docente, no caso o nosso estágio. Então buscamos formas de atrair esses alunos: documentários, filmes e charges. O respaldo não foi total, mas melhorou muito a nossa relação entre professor/aluno. Pois muitos deles se queixavam de uma disciplina chata, “decoreba” (J.E.T.M., 2010).

O graduando coloca que o uso de outros recursos metodológicos, charges, documentários, filmes, possibilitou a melhora da relação entre ele e os/as alunos/as, o que nos passa a idéia que essas práticas não são tão presentes nas escolas, já que ao passo que o estagiário as utilizou, ele conseguiu que os alunos/as dispensassem mais atenção às aulas de história, disciplina esta que ainda é qualificada pelos/as alunos/as como chata, decoreba.

As crianças e jovens de hoje encontram-se cercados/as de um “mundo mágico”, um mundo, para eles/as, interessante, atrativo e legal e, é triste afirmar, um mundo fora da escola. Os interesses deles/as, de acordo com CAIMI (2006), encontram-se quase que inteiramente voltados para os jogos eletrônicos de computador, para os amigos. Eles/as se comunicam pelo MSN com colegas de escola, ou com amigos virtuais; informam-se na internet. E partindo para a realidade da escola, eles/as deixam o laser para trás e deparam-se, muitas vezes, com aulas enfadonhas, que não trazem significação alguma para suas vidas e totalmente opostas ao universo que para eles/as é atrativo.

As reclamações constantes, de acordo com CAIMI (2006), e detectadas também nas falas dos/as estagiários/as, são: a passividade dos/as alunos/as perante o conhecimento, a falta de curiosidade, de interesse, a desatenção. Os/as alunas, em contrapartida, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com a experiência cotidiana.

Assim, no momento em que o/a estagiário/a vai à escola atuar como professor/a, ele/a percebe que os alunos manifestam pouco interesse pelas suas aulas, pois além de estarem inseridos numa cultura de não valorização do estudo que transpõe os muros da instituição escolar, os alunos/as, no que concerne ao ensino de história, estão adaptados a um estilo de educação tradicional, isto é colocado por uma estagiária, quando ela trata do método de avaliação que utilizou:

[...] percebemos que a grande maioria dos discentes não havia, durante sua vida escolar, sido preparados para atender às expectativas de avaliações que se distanciavam muito do modelo tradicional, com perguntas diretas do tipo: cite as principais características da primeira Constituição Republicana (A.F.S., 2010).

O fato dos/as discentes estarem ainda muito ligados ao modelo de ensino tradicional como detectou a estagiária, acreditamos que deve-se também a questão dos/as professores/as ainda encontrarem-se presos/as ao estilo de educação limitada a livros didáticos, habituados à mera transposição do conhecimento.

E também, diante da enorme quantidade de conteúdos a ministrar, e tendo o propósito de abarcar “toda a história”, acaba-se abdicando de metodologias participativas, dialogadas, buscando um melhor aproveitamento do tempo escolar. Como se a explicação do/a professor/a sobre o capítulo do livro didático fosse suficiente para que o/a aluno/a adquirisse conhecimento, e que a exposição do conteúdo, de forma oral, fosse por si só interessante e atrativa. Quando sabemos que não é. Como já foi dito, o/a aluno/a quando vai para a escola, deixa o lazer de lado, chegando lá depara-se com um rosto que o/a fala sobre a pré-história, o feudalismo, a revolução francesa, o que é, muitas vezes, exibido como algo morto que ficou para trás, sem significação alguma para a realidade atual.

E também observando o contexto de um mundo globalizado; onde se torna mais fácil obter informações sobre “tudo” e impõe-se a necessidade gritante de ser versátil, de estar aberto/a às mudanças, ao novo. Torna-se insustentável que o/a professor/a considere suficiente a realização de aulas meramente expositivas.

É claro que não é intenção nossa rechaçar a prática de aulas expositivas dialogadas, até porque isso não é possível. Não tem como fugir da explicação do/a professor/a acerca dos conteúdos expostos no livro didático.

Mas, trata-se de mostrar que o livro didático não é a única fonte de conhecimento e nem o único meio possível de orientação e pesquisa para o/a professor/a e para o/a aluno/a, assim como as aulas expositivas não são os únicos meios e fins para a aprendizagem dos/as

alunos/as. Existem outros recursos metodológicos que podem tornar as aulas de história mais interessantes, como também existe a necessidade que o/a professor/a inove em suas aulas para atrair a atenção dos/as alunos/as.

Nesse sentido, também não podemos afirmar que é fácil que o/a professor/a e o/a estagiário/a insira “novos” recursos metodológicos em suas aulas. Há que se considerar também a dificuldade que se coloca para os/as professores/as e estagiários/as, pois muitas vezes, na formação inicial, não aprende-se a lidar com “novos” recursos em sala de aula.

E também é muito presente nas escolas públicas, como nos apontaram os/as estagiários/as que responderam ao questionário, a dificuldade de alguns/as professores/as de lidar com as “novas” tecnologias, para que suas aulas fujam do que está dito no livro didático e se integrem mais a realidade que cerca o/a aluno/a.

Dentre uma das causas desta dificuldade está, por exemplo, o fato de que, durante a graduação, os/as professores/as, na maioria das vezes, não são estimulados a conhecer mais sobre as diversas opções de uso da internet e de outras tecnologias da informação e comunicação porque seus/suas próprios/as professores/as têm dificuldades no uso desse “novo” universo. Vê-se com isso, uma repetição de métodos e uma dificuldade recorrente de inovação, O/a professor/a de história, tal com qualquer outro/a profissional da educação, deve estar em constante formação, pois disso depende seu trato com a tecnologia e sua habilidade de direcionar e de instruir seus/suas alunos/as.

Também não pode deixar de ser citada a falta de recursos didáticos nas escolas, como mostra a fala dos estagiários/as, pois as escolas brasileiras ainda encontram-se carentes de recursos que possibilitem ao/a professor/a fugir das aulas expositivas

As dificuldades para dar uma aula de história de forma que ela se integre à vida de fora da escola, ao “mundo mágico” das crianças e o dos/das adolescentes são muitas. Vão como já foi citado desde a dificuldade dos/as professores/as em lidar com recursos metodológicos diferentes até a falta de interesse e de motivação destes/as. Entendemos que inovar não é tarefa fácil, mas se faz necessário principalmente no contexto atual. Mas como nos diz Raquel Carneiro:

Educar também é dar-se a oportunidade de mudar, de renovar; é construção e desconstrução não-linear, caminhar sem medo de, às vezes, ter que retornar. Deve nos permitir olhar o mundo sobre diferentes aspectos, deve estimular a nos posicionarmos no mundo, apresentando-nos inteiros, como indivíduos com características locais, mas dentro de contextos globais, que se comprometem a influenciar e transformar o cotidiano. Encontrar a riqueza em descobrir com o outro, já que não aprendemos do outro, mas com ele, rompendo o monólogo e dialogando consigo e com o mundo, reformulando idéias e pensamentos num olhar curioso de descoberta. (CARNEIRO,2002, p.43)

Ou seja, educar é “nunca estar pronto”, é estar sempre receptivo ao novo, as mudanças, a construir-se e desconstruir-se, a reinventar-se. Educar é estar aberto aos desafios, é ter capacidade de adaptar-se a novas situações; é olhar as dificuldades enquanto obstáculos a serem transpostos.

Nesse sentido, é preciso que os/as professores/as de história entendam a resistência que muitas vezes seus/suas alunos/as apresentam diante do conteúdo, é preciso que sejam revistos métodos e metodologias; é necessário que o/a professor/a reavalie suas posturas e que perceba o universo de seus/suas alunos/as; universo esse invadido por imagens, penetrado pela televisão, pelo filme, por meio dos quais é possível uma enorme aprendizagem “pelos olhos”.

Daí a grande pertinência do uso do filme, da música, de documentários, de charges, de fotografias nas aulas de história, não como ilustração de conteúdos, nem como complementos destes; mas sim enquanto fontes de conhecimento histórico que devem ser devidamente problematizados, com base em teorias que tratem da utilização destes na sala de aula.

No que concerne a estreitar os laços entre a universidade e a escola para melhorar o estágio supervisionado, os/as estagiários questionados a esse respeito percebem que ainda há uma grande distância entre estas duas instituições:

O lamento é consequência da percepção do extraordinário abismo que separa os cursos de licenciatura da escola real, pois eles não formam para a realidade escolar e pior, não apresentam uma tradição de busca por mudanças qualitativas nas escolas, assim fica a questão: qual o real papel que a universidade está exercendo na sociedade? Claro que não se pode dizer isto de todos, mas se observarmos os cursos de licenciatura das diferentes áreas, a regra é esta (A.F.S., 2010).

As respostas mostram também a necessidade do estágio ser remunerado, pois esta se configuraria, na fala dos/as graduandos/as como “*uma forma de valorização mínima*” dos/as estagiários/as e possibilitaria custear despesas com transporte, e produção de materiais que as vezes as escolas não oferecem.

Alguns/as reafirmam também a necessidade do estágio iniciar nos primeiros anos de curso. R.F.L. coloca que a universidade deveria promover aulas pré-vestibulares nas escolas, bem como levar os projetos para o ambiente escolar; projetos estes que seriam apresentados por meio de palestras, o que na visão deste estagiário, contribuiria para que os/as alunos/as do ensino fundamental e médio percebessem melhor a universidade e assim pudessem pensar a respeito de sua futura escolha profissional.

Pelos menos três dos/as oito alunos/as que responderam o questionário, colocam que a universidade deveria apresentar mais propostas de projetos de intervenção nas escolas; estes projetos deveriam contar com a participação remunerada dos/as graduandos/as. Dois estagiários afirmam que a universidade deveria promover mais cursos de capacitação de professores/as, pois grande parte destes/as estão a muito tempo fora da universidade.

Enfim, os/as estagiários fazem colocações riquíssimas que, no nosso ponto de vista, contribuiria muito para afinar laços entre universidade e escola, e ajudaria também a possibilitar um maior incentivo para os/as estudantes de licenciatura (principalmente no que concerne a questão de bolsas para o estágio) para atuarem nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratamos das representações que os/as alunos/as do curso de História da UEPB fazem do estágio supervisionado. Vimos que o estágio é o momento em que os/as graduandos/as repensam sua escolha profissional; alguns/as se identificam realmente com a profissão, já outros/as percebem que aquela não se configura enquanto proposta para sua vida profissional. Notamos nas falas dos/as alunos/as questionados/as que o estágio se constitui então enquanto lugar de desafios e de realizações; de experiências tensas, alegres e tristes.

Percebemos que os/as graduandos/as, nas suas respostas, frisam muito as questões dos problemas da educação, do contexto da sala de aula, das carências da escola, de como o cotidiano na escola muitas vezes é angustiante, de como alunos/as desrespeitam o/a professor/a e a gestão da escola.

Mas apesar destes problemas, acreditamos que estagiários/as e professores/as tem que considerar que o fato daquelas crianças e jovens estarem ali na sala de aula, ou nos pátios e corredores da escola significa que eles/as querem algo, que estão ali por algum motivo - muito embora que para alguns/as a escola se configure apenas num modo deles/as fugirem da realidade problemática de casa – e isso deve ser levado em conta pelos/as professores/as e pelos/as futuros/as professores/as.

Os profissionais formados, e em formação, que trabalham com a educação devem, no nosso ponto de vista, refletir acerca de suas práticas, de como se pode agir no contexto da sala de aula para modificá-la, melhorá-la; isso considerando as reivindicações de um/a professor/a legal, amigo/a feitas por alunos/as de nível fundamental e médio e apresentadas na obra de CAIMI (2006). Porque apenas se desesperar diante da realidade escolar, “cruzando os braços”, acomodando-se, vivendo constantemente de lamentos, não irá resolver muita coisa; a realidade permanecerá a mesma.

Não queremos incorrer no erro de pensar utopicamente que o/a professor/a pode resolver todos os problemas da humanidade; mas acreditamos que ele/a pode agir no contexto em que está inserido tentando, aos poucos e dentro de suas possibilidades, modificar a realidade local.

Aprende-se na universidade e ainda mais na prática que todo professor/a tem um pouco de psicólogo/a e que o público discente é problemático, não respeita, enfim, oferece todos os motivos para que o/a profissional se frustre, já que:

A sala de aula, lugar privilegiado de nosso exercício profissional é o maior desafio para qualquer professor, de qualquer área do conhecimento. Um desafio, considero, bem maior que a pesquisa, pois exige que sejamos capazes de interagir com o outro. Exige o exercício permanente da disciplina e da tolerância, numa síntese nem sempre perfeita. E é preciso, ainda, gostar de gente, de barulho, de movimento, do desafio dos questionamentos. Cada nova turma exige a renovação de um ritual de conquista nem sempre fácil (BEHAR, 2004, p.84).

Ou seja, ser professor/a é estar aberto a desafios, a enfrentar obstáculos, é saber exercitar a disciplina e principalmente a tolerância. É saber lidar com o “outro”, respeitando suas limitações. É saber buscar caminhos, meios de melhorar a prática, de conquistar os/as alunos/as, de contornar os problemas. É aprender a lidar com frustrações, com antipatias. É ver enquanto recompensa o crescimento dos/as alunos/as, perceber o interesse deles/as pelas aulas.

Em termos de palavras finais, e fazendo uma análise geral, consideramos esse trabalho relevante para a academia, na medida em que, por ser inédito, ele apresenta um leque enorme de possibilidades a serem discutidas. Esperamos então que as discussões em torno das representações que os estagiários/as têm do estágio supervisionado possam ser ampliadas, para que as opiniões dos/as alunos/as contribuam para o melhoramento do curso de História da UEPB.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Regina. Para que serve o professor de história?. In: FLORES, Elio C. e BEHAR, Regina (org). *Formação do historiador: Tradição e descobertas*. João Pessoa: Editora universitária, 2004. p.83-94.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: Marisa Vorraber Costa (org). *O currículo nos limiões do mundo contemporâneo*. 4ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 159-176.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: *Revista Tempo*. Jun/2006. p. 17-32.

CARNEIRO, Raquel. Os caminhos e descaminhos da educação. In: *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v6), p.42-53.

CERTEAU, Michel de. Introdução geral. In: *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer* (trad. Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis, RJ: vozes, 2008. p. 37-53.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: *História Cultural: entre práticas e representações* (trad. Maria Manuela Galhardo). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. p.13-28.

_____. O mundo como representação. In: *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude* (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 61-79.

_____. A História, entre relato e conhecimento. In: *A história ou a leitura do tempo* (trad. Cristina Antunes). Belo horizonte: Autêntica editora, 2009. p.11-31.

COIMBRA, R.L.; FERREIRA, A.M.S. e MARTINS, F. Quem tem medo de estágio? Contributos para a definição do perfil do estagiário de português da UA. Disponível em: <http://sweet.ua.pt>. Acessado em: 14/10/20110

COUTO, Regina Célia e FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores e ensino de história: a perspectiva multiculturalista em debate. In *Linhas críticas*. Revista semestral da faculdade de educação- UnB. Jan/jun de 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14/10/2010

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 14/10/2010

FONSECA, Selva Guimarães e ROSSI, Marcos Antônio Caixeta. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. In: *Revista de História*. Jul/dez de 2006. p.108-124.

FONSECA, Selva Guimarães e MESQUITA, Ilka Miglio de. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. In: *História Unisinos*. Vol 10, nº 3. Set/dez de 2006. p.333-342 .

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M.S. (org). *Ensino de história*. Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. P. 149-156.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Curitiba: positivo, 2005. (Série práticas educativas).

GHIRALDELLI Jr., Paulo. As teorias educacionais na modernidade e no mundo contemporâneo: humanismo e sociedade do trabalho. In: *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 15-38.

HALL, S. [1992]. A Identidade em questão. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.7-22.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. História da Educação e História Cultural. In: *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2008. p.49-75.

NEVES, Joana. O ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz. In: FLORES, Elio C. e BEHAR, Regina (org). *Formação do historiador: Tradição e descobertas*. João Pessoa: Editora universitária, 2004. p.17-28.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis. RJ: vozes, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. In: *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.39-62.

_____. Correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura da História. In: *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 69-98.

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, identidade e profissão docente. In: *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-136.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, T. T. da. Teorias do currículo: o que isto?. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: autêntica, 2002. p. 11-17.

_____. Nascem os “estudos sobre currículo”: as teorias tradicionais. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: autêntica, 2002. p.21-27.

_____. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: autêntica, 2002. p.85-89.

_____. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: autêntica, 2002. p.145-150.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação: dos impasses sistêmicos às perspectivas de mudança. Palestra apresentada no encerramento do IX Encontro Estadual de História, promovido pela ANPUH_PB, na cidade de Patos, PB, de 25 a 28 de julho de 2000. Publicado no anais do encontro. João Pessoa: ANPUH, 2000.

SOUSA FILHO, A. Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. In: *Sociabilidades*. São Paulo, 2002, v.2. p.129-134.

TÍLIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de identidade. In: *Revista eletrônica do Instituto de humanidades*. V 8, n.29, abr/jun de 2009. p.109-119.

VEIGA-NETO. A. Currículo e história: uma conexão radical. In: Marisa Vorraber Costa (org). *O currículo nos limiares do mundo contemporâneo*. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104

APÊNDICE

Nome:

Escolaridade:

Curso:

Profissão:

Idade:

Ano em que cursou o Estágio supervisionado:

Cidade onde reside:

1. Comente sobre a sua formação inicial, os desafios e conquistas nela enfrentados?
2. Para você o que é o Estágio Supervisionado e qual a sua importância na formação inicial do/a professor/a de história?
3. Quais as possibilidades apresentadas pelo estágio para o/a futuro/a professor/a de história?
4. Como foi começar a ensinar? Fale como vivenciou a experiência da prática de ensino de história no estágio supervisionado?
5. Que problemas você experienciou e o que fez diante das dificuldades?
6. Que aprendizado teve no estágio e que leitura faz da sala de aula de história após esta experiência?
7. Como você vê a escola pública e o ensino de história hoje a partir da sua vivência no estágio?
8. Na sua opinião, que ações poderiam ser feitas entre a universidade e a escola para afinar os laços entre estas duas instituições e colaborar no estágio supervisionado?

RELAÇÃO DE ALUNOS/AS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO:

1. A.D.L. Data de entrega do questionário: 06/06/2010
2. A.F.S. Data de entrega do questionário: 20/06/2010
3. B.R.A.G. Data de entrega do questionário: 27/06/2010
4. F.G.M. Data de entrega do questionário: 14/05/2010
5. I.J.P.F. Data de entrega do questionário: 22/05/2010
6. J.E.T.M. Data de entrega do questionário: 30/06/2010
7. M.J.S.N. Data de entrega do questionário: 22/05/2010
8. R.F.L. Data de entrega do questionário: 14/06/2010

ANEXO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/007/2010

Altera a redação da resolução UEPB/CONSEPE/12/96 que trata da regulamentação dos estágios curriculares para fins de integralização nos bacharelados da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e dá outras providências.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no uso de suas atribuições, e de conformidade com o que dispõe o Art. 34, do Estatuto da Universidade;

CONSIDERANDO a necessidade de modificar a RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/12/96.

CONSIDERANDO a necessidade de adequação as exigências da Lei 11.788/08, 25 de setembro de 2008.

CONSIDERANDO ser o Estágio Obrigatório um componente curricular imprescindível para integralização dos cursos de graduação.

CONSIDERANDO decisão deste Conselho em reunião ordinária realizada em 23 de março de 2010;

RESOLVE:

CAPÍTULO I DA CONCEPÇÃO DE ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS

Art.1º - O Estágio Obrigatório constitui-se em um componente curricular estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso, sendo indispensável para obtenção do diploma.

§1º - O Estágio Obrigatório tem características próprias que propiciam a interação dos conhecimentos teóricos e técnico-científicos com a prática profissional possibilitando o aprofundamento da aprendizagem.

§2º - O Estágio Obrigatório constitui-se numa atividade de intervenção prática no campo de trabalho, durante o qual o aluno demonstrará domínio de conteúdo. O mesmo será realizado sob a supervisão da Instituição de Ensino e da Concedente.

Art.2º - A Carga Horária do Estágio Obrigatório se dará conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs de cada curso e será desenvolvido em empresas públicas e/ou privadas e demais setores, desde que os mesmos apresentem condições estruturais e organizacionais compatíveis com a área do Estágio.

Parágrafo Único - O Estágio Obrigatório poderá ser realizado na própria UEPB.

CAPÍTULO II

DA CONCRETIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art.3º - Só poderá realizar o Estágio Obrigatório o aluno que estiver devidamente matriculado no referido componente curricular.

Art.4º - O Estágio Obrigatório será acompanhado e supervisionado por professores da área objeto do estágio e por profissionais da área específica do campo de estágio.

Art. 5º - As normas de funcionamento e avaliação do Estágio Obrigatório são específicas para cada curso, desde que obedeçam as seguintes disposições gerais:

I – Para a aprovação do componente o aluno deverá obter a média mínima de 7,0 (sete) e ficam excluídas as possibilidades de Reposição e Prova Final;

II - A freqüência é obrigatória e se dará conforme Resolução/UEPB/CONSEPE /30/2008;

III - Para os cursos, cujo Projeto Pedagógico do Curso prevê no componente curricular Estágio Obrigatório várias áreas do conhecimento, fica determinado 75% (setenta e cinco por cento) de freqüência para cada área específica;

IV – Os demais critérios de avaliação serão regulamentados pelo Colegiado do Curso, por meio de Portaria

CAPÍTULO III

DA COORDENAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art.6º - A coordenação do Estágio Obrigatório, para os alunos do Bacharelado, será realizada através de:

- a) Coordenação Geral de Estágios (PROEG)
- b) Coordenação de Estágio do Curso
- c) Professor Supervisor do respectivo estágio.

CAPÍTULO IV

DA COORDENAÇÃO GERAL DE ESTÁGIO

Art. 7º - A Coordenação Geral de Estágio será conduzida por um professor da UEPB, em efetivo exercício, e que tenha regime de dedicação exclusiva e será indicado e designado por ato administrativo do (a) Reitor (a).

Art.8º - As atividades atribuídas a Coordenação Geral de Estágio serão desenvolvidas na PROEG com carga horária de 30 (trinta) horas semanais.

Art.9º - À Coordenação Geral de Estágio compete:

- I – Convocar e presidir reuniões com coordenadores de Estágio dos cursos e professores supervisores;
- II – Acompanhar o trabalho dos Coordenadores de Estágio por curso;
- III – Propor a Pró-Reitoria de Administração - PROAD a celebração de convênios para os campos dos Estágios;
- IV – Apresentar a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, no final de cada ano relatório de atividades.

CAPÍTULO V

DA COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO DO CURSO

Art.10 - O Coordenador de Estágio do curso será escolhido em Assembléia Departamental, dentre os professores supervisores e designado pelo Diretor do Centro com mandato de 02 (dois) anos, sendo permitida uma recondução por igual período.

Parágrafo Primeiro - Somente o professor em efetivo exercício poderá exercer a função de Coordenador de Estágio do Curso

Parágrafo 2º - Caso conste no Projeto Pedagógico do Curso mais de uma modalidade de estágio, o mesmo fará jus a um subcoordenador conforme áreas específicas

a) A carga horária do Coordenador de Estágio do curso será de 12 (doze) horas semanais.

b) A carga horária do subcoordenador de área será de 02 (duas) horas semanais.

Art.11 - À Coordenação de Estágio de curso compete:

I – Decidir juntamente com os professores supervisores a escolha do campo de estágio obrigatório.

II – Manter contato com empresas/instituições campo de estágio.

III – Apresentar a Coordenação Geral de Estágios (PROEG) empresas e instituições que desejam fazer convênio com a UEPB.

IV – Participar das reuniões convocadas pelo Coordenador Geral de Estágio.

V – Coordenar e acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos professores supervisores junto aos alunos.

VI – Apresentar à Coordenação Geral (PROEG) os relatórios de cada semestre letivo.

VII – Assumir uma turma de Estágio Obrigatório por semestre letivo.

CAPÍTULO VI DO PROFESSOR SUPERVISOR

Art. 12 –. Todo professor supervisor deverá ter conhecimento na área das atividades do Estágio Obrigatório.

Parágrafo 1º - O professor supervisor poderá assumir no máximo 12 (doze) alunos.

Art.13 - O professor supervisor que ao exercer sua atividade direta em clínicas, laboratórios e/ou hospitais terá acrescido em sua carga horária semanal 02 horas-aula de preparação de aulas por turma.

Art. 14 - Ao professor supervisor compete:

I – Assistir ao estagiário no decorrer dos trabalhos práticos no campo de estágio.

- II – Reunir-se com os estagiários semanalmente ou periodicamente nos casos de estágios realizados distante da sede dos cursos;
- III – Fazer cumprir todas as tarefas definidas no programa de Estágio Obrigatório;
- IV – Avaliar e atribuir nota ao aluno, conforme regulamentação específica,
- V – Participar das reuniões convocadas pelo coordenador do estágio do curso;
- VI – Discutir com os alunos a execução do plano de estágio no decorrer do mesmo.
- VII - Assinar o Plano de Estágios Obrigatório por ocasião da assinatura dos Termos de Compromissos

CAPÍTULO VII

DOS ALUNOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art.15 - Compete ao aluno do Estágio Obrigatório:

- I – Participar das reuniões convocadas pelo professor supervisor.
- II – Cumprir todas as tarefas definidas no plano de Estágio Obrigatório.
- III – Observar o regulamento da entidade concedente de estágio assumindo responsabilidades e interessando-se por seus programas e serviços.
- IV – Opinar sobre o plano de Estágio Obrigatório a ser desenvolvido.

Art. 16 - O aluno que exerce atividade profissional referente à sua área de formação e correlatas ao Estágio Obrigatório e/ou que tenha exercido tais atividades por período não inferior a 06 (seis) meses, poderá requerer convalidação das mesmas, como estágio, desde que se enquadre nas exigências da Lei nº 11.788/08.

Art. 17 - Os casos omissos nesta resolução serão resolvidos pela Coordenação Geral de Estágios (PROEG), juntamente com as Coordenações de Estágio dos Cursos.

Art. 18 - Esta resolução entrará em vigor a partir do semestre letivo 2010.1, revogadas as disposições em contrário.

Campina Grande, 23 de março de 2010.

Profª Marlene Alves Sousa Luna

Presidente

LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I DA DEFINIÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E RELAÇÕES DE ESTÁGIO

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e freqüência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1o O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7o desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2o O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Art. 4o A realização de estágios, nos termos desta Lei, aplica-se aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou reconhecidos, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

Art. 5o As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1o Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

I – identificar oportunidades de estágio;

II – ajustar suas condições de realização;

III – fazer o acompanhamento administrativo;

IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;

V – cadastrar os estudantes.

§ 2o É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3o Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular.

Art. 6o O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

CAPÍTULO II DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Art. 7o São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições

de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14 desta Lei.

Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

CAPÍTULO III DA PARTE CONCEDENTE

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;

- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

Parágrafo único. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

CAPÍTULO IV DO ESTAGIÁRIO

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

§ 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício.

§ 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

§ 1o O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

§ 2o Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

CAPÍTULO V DA FISCALIZAÇÃO

Art. 15. A manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

§ 1o A instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade de que trata este artigo ficará impedida de receber estagiários por 2 (dois) anos, contados da data da decisão definitiva do processo administrativo correspondente.

§ 2o A penalidade de que trata o § 1o deste artigo limita-se à filial ou agência em que for cometida a irregularidade.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. O termo de compromisso deverá ser firmado pelo estagiário ou com seu representante ou assistente legal e pelos representantes legais da parte concedente e da instituição de ensino, vedada a atuação dos agentes de integração a que se refere o art. 5o desta Lei como representante de qualquer das partes.

Art. 17. O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;

II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;

III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;

IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

§ 1o Para efeito desta Lei, considera-se quadro de pessoal o conjunto de trabalhadores empregados existentes no estabelecimento do estágio.

§ 2o Na hipótese de a parte concedente contar com várias filiais ou estabelecimentos, os quantitativos previstos nos incisos deste artigo serão aplicados a cada um deles.

§ 3o Quando o cálculo do percentual disposto no inciso IV do caput deste artigo resultar em fração poderá ser arredondado para o número inteiro imediatamente superior.

§ 4o Não se aplica o disposto no caput deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional.

§ 5o Fica assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cent) vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.

Art. 18. A prorrogação dos estágios contratados antes do início da vigência desta Lei apenas poderá ocorrer se ajustada às suas disposições.

Art. 19. O art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo [Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.

§ 1o A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e freqüência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

.....

§ 3o O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência.

.....

§ 7o Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1º deste artigo, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a freqüência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.” (NR)

Art. 20. O art. 82 da [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 82.** Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Parágrafo único. (Revogado).” (NR)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Revogam-se as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

Brasília, 25 de setembro de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

André Peixoto Figueiredo Lima

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.9.2008