



# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ERE: TERRITÓRIOS DE ANDANÇAS E EXPERIÊNCIAS

Júlio César Virgínio da Costa \*  
Maria Fernanda Melgaço \*\*

## RESUMO:

Este texto tem o objetivo de descrever e refletir uma experiência de estágio supervisionado realizado no formato do ERE (Ensino Remoto Emergencial) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2021. O texto foi escrito a quatro mãos, pelo professor supervisor e por uma estudante do curso de História da UFMG que realizou seu estágio nesse contexto e nessa escola em período tão conturbado em nosso país. O diálogo é realizado na visão do supervisor e da estagiária, permitindo assim, de forma mais ampliada, que pudessmos analisar essa experiência formativa em posições que se interligam, mas que vivenciam experiências diferentes nesse processo. Para suporte epistemológico deste relato/reflexão utilizamos como base as ideias de a concepção de estágio como locus privilegiado para a produção do conhecimento (GARRIDO; SOCORRO, 2004); também pela concepção/conceito de experiência e experiência sensorial (LARROSA, 2014; ALVES & MORAES, 2018); e, por fim, a formação docente crítica e reflexiva (PIMENTA e GHEDIN, 2005; SCHON, 1992, In: NÓVOA, 1992; DINIZ, 2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. Estágio. ERE.

## ABSTRACT:

This text aims to describe and reflect a supervised internship experience carried out in the format of the ERE (Ensino Remoto Emergencial) at the Colégio de Aplicação of Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) in 2021. The text was written in four hands, by the supervising teacher and a student of the História course of UFMG who performed his internship in this context and in this school in such a troubled period in our country. The dialogue is carried out in the view of the supervisor and the intern, thus allowing, in a more expanded way, that we could analyze this formative experience in positions that interconnect, but that experience different experiences in this process. For epistemological support of this report/reflection, we used as a basis the ideas of the conception of internship as privileged locus for the production of knowledge (GARRIDO; SOCORRO, 2004); also by the conception/concept of experience and sensory experience (LARROSA, 2014; ALVES & MORAES, 2018); and, finally, critical and reflective teacher training (PIMENTA and GHEDIN, 2005; SCHON, 1992, In: NÓVOA, 1992; DINIZ, 2007).

**KEYWORDS:** Initial training. Internship. ERE

---

\* Professor da Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico. E-mail: juliocesarhistoria@gmail.com

\*\* Graduanda em História (licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro da Comissão Permanente de Saúde Mental (CPSM/UFMG) desde sua designação em 10 de junho de 2021, atuando como representação discente. Também integra o Grupo de Pesquisa “História Intelectual: narrativas, práticas e circulação de ideias” (CNPq) coordenado pela Profa. Dra. Adriane Vidal Costa.

## Introdução

Mudar o mundo, meu amigo Sancho, não  
é loucura não é utopia, é justiça!

Dom Quixote de La Mancha

Este texto pretende refletir sobre os possíveis territórios e “andanças” no/do estágio supervisionado em tempos de Covid-19 e, portanto, no caso analisado, do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que foi adotado no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 2020. Pretendemos, a quatro mãos, relatar, refletir e analisar como foram essas experiências, partindo de dois lugares distintos desse processo, porém, que ocorreram ao mesmo tempo. Um, na condição de professor supervisor e, outra, na condição de professora em formação fazendo seu estágio supervisionado no formato ERE do curso de licenciatura em História pela UFMG no Centro Pedagógico.

Creemos que o ineditismo da escrita e da experiência possa ser uma oportunidade para que, diante de uma situação tão inesperada, urgente e complexa, possa nos possibilitar não um olhar prospectivo, mas acima de tudo, retroativo desse momento tão importante da formação inicial. No sentido de que possa ser uma oportunidade para avaliarmos o estágio supervisionado no CP/UFMG, já que uma das funções dos colégios de aplicação é auxiliar na formação acadêmica inicial de docentes.

O conceito de experiência tem, nesse processo, uma grande centralidade, uma vez que estamos diante de algo inédito e que, sem dúvidas, foi/é desafiador, da mesma maneira que as aventuras do cavaleiro andante<sup>1</sup> entre seus sonhos, delírios e sensatezes frente a um mundo novo e, ao mesmo tempo, velho que se descortinava ante seus olhos, naquele momento, em uma Europa em plena transformação.

---

<sup>1</sup> Esta analogia é feita baseada na leitura do livro: *Dom Quixote de La Mancha*, obra escrita pelo espanhol Miguel de Cervantes. Essa obra é considerada uma [obra-prima](#) e muitas vezes considerada o primeiro [romance moderno](#) e um clássico da [literatura ocidental](#) e que é regularmente considerada um dos melhores romances já escritos. O seu trabalho é considerado entre os mais importantes em toda a literatura.

Tomaremos da personagem sua simplicidade diante de questões complexas, mas tomaremos também seu sonho de justiça, de um mundo melhor e menos propenso às arbitrariedades. De seu fiel escudeiro, Sancho, a solidariedade e a simplicidade de ver a vida, pois, muitas vezes as experiências que nos marcam profundamente não passam por elaboradas teorias epistêmicas e fogem, em algum momento, da racionalidade técnica que nos torna meros aplicadores de teorias criadas por técnicos que desconhecem a escola.

Para tal empreitada, teremos como suporte epistemológico, o qual nos sustentará nesse caminho percorrido por diversas aventuras e surpresas, talvez semelhante ao cavaleiro andante e seu fiel escudeiro, a concepção de estágio como locus privilegiado para a produção do conhecimento (GARRIDO; SOCORRO, 2004); também pela concepção/conceito de experiência e experiência sensorial (LARROSA, 2014; ALVES & MORAES, 2018); e, por fim, a formação docente crítica e reflexiva (PIMENTA e GHEDIN, 2005; SCHON, 1992, In: NÓVOA, 1992; DINIZ, 2007). Talvez, porém, tenhamos que pensar em outras saídas e possibilidades, visto que o caminho nunca havia sido percorrido. Traremos nossas reflexões, experiências e também trechos de entrevistas feitas com outros estagiários para construir esse novo cenário em um tempo pandêmico, distópico e instável.

Antes de mais nada, é necessário esclarecer que não abordaremos a análise pelo viés dos modelos técnicos de formação docente, mas sim pelos modelos críticos de formação docente que, segundo afirma Diniz (2007, p. 261), pensam que “[...] O professor é frequentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula” sem se distanciar do fundo sócio-histórico no qual está inserido e no qual vem sendo mobilizado. Além disso, é claro que não convocamos para essa travessia o mais famoso dos cavaleiros andantes por mera encenação textual. A analogia que dele também recebemos nesse percurso reside nos diversos momentos que também nos lançamos em uma “aventura”, enquanto professor supervisor de estágio no CP/UFMG a partir de 2020 no ERE, encontrando dragões que eram moinhos, assaltantes que eram meros camponeses e, também, tivemos os momentos de lucidez ante cada desafio. Porém, pensamos que o mais importante foi que nos

dispusemos, mesmo diante do inusitado, a caminhar pelas trilhas que se abriam, mesmo as mais desconhecidas.

Para a descrição de nossa viagem, dividiremos o texto em quatro paradas. Essa introdução, em que apresentamos o objeto de descrição/análise, seus aportes teóricos e o caminho trilhado. Na segunda etapa, buscaremos descrever como foi estarmos na posição de professor em um ensino muito diferente e ser um supervisor de estágio nesse contexto. Buscaremos, assim, relatar nossa concepção de estágio, de formação docente e os abalos que as antigas certezas sofreram no confronto com os “moinhos de vento” que “viraram dragões”, das surras que levamos dos desconhecidos mecanismos do sistema, das câmeras fechadas, das tristezas da vida de uma pandemia que nos devorou. Já em uma terceira etapa, procuraremos descrever como foi o processo de estar em estágio nesse novo mundo do ERE. Das apreensões, das possíveis ansiedades, das reflexões, dificuldades e vivências, mas, acima de tudo, das experiências vividas a partir do conceito de Larrosa (2014, p. 5) que nos afirma que “A experiência, e não verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Que também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação”. Por fim, e retomando à consciência da realidade, como nosso herói, voltaremos aos pontos delineados para tecermos nossas considerações finais.

## **1. A experiência da supervisão em tempos pandêmicos e de ERE**

O estágio supervisionado já fazia parte de nossa trajetória enquanto supervisor em escolas da educação básica em Belo Horizonte e depois passou a ser objeto de pesquisa no mestrado.

Ao ingressar no CP/UFMG, essa ação se amplifica e passa a fazer parte das ações do Núcleo de História, assim como nos demais<sup>2</sup>. Recebemos dezenas de estagiários de diversas licenciaturas por semestre. Por exemplo, no segundo semestre de 2019,

---

<sup>2</sup> O CP é organizado por núcleos/área de conhecimento. Sendo assim, temos o Núcleo de História que congrega os docentes desta disciplina em uma sala de trabalho comum. O que se sucede com as demais áreas: Núcleo de Geografia, Artes etc.

recebemos quatro. Se multiplicarmos esse número pelo número de professores do núcleo, teremos cerca de 20 estagiários somente na nossa disciplina. E, em 2020, já no ERE, recebemos cinco estagiários.

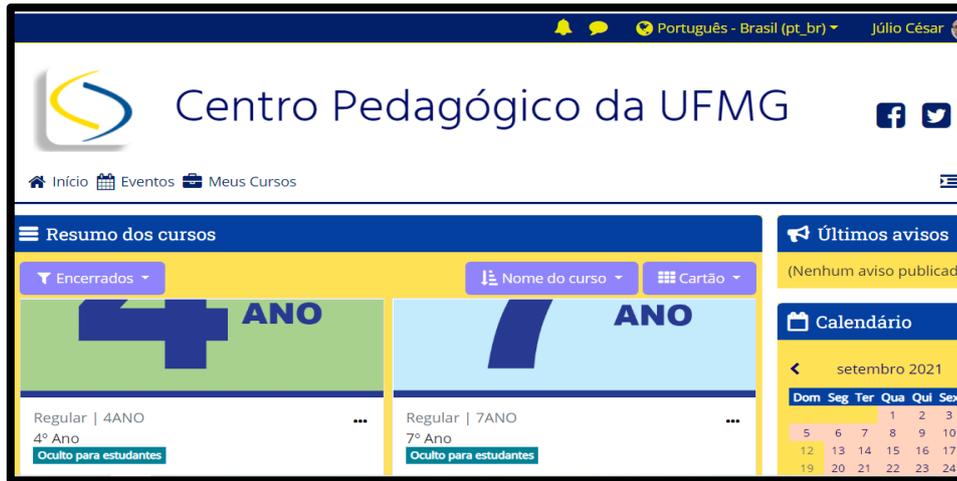
Esse processo é sempre balizado pela concepção de estágio como espaço de produção de conhecimento e de uma formação inicial dialogada e, desta maneira, fugindo de uma formação docente, como já salientado, de viés tecnicista, e adotando um modelo crítico de formação. Porém, a forma presencial facilitava sobremaneira essa postura. E, no formato do ERE, além de ser um desafio, promove muitas dúvidas.

Após o início da pandemia do Covid-19, tivemos que repensar toda a estrutura do CP/UFMG. Várias ações foram realizadas, dentre elas, destaco a criação da Comissão do ERE que mobilizou inúmeros esforços e ações para que, diante daquele enorme desafio, pudessemos nos preparar da melhor forma possível. Destacamos nesse percurso de “aventuras” e caminhos desconhecidos, a reorganização curricular em 900 horas que foi submetida e aprovada pela Pró-Reitoria de Graduação.

Esse movimento foi de extrema importância porque não queríamos forçar nosso currículo ao ineditismo, ao urgente que se apresentou e a uma nova maneira de trabalho docente imposto pela Covid-19. Portanto, mesmo sem paralelos, reorganizamos os conteúdos, as horas, a forma e o mais importante, quais as habilidades e competências, não na visão da racionalidade técnica que consiste, que Segundo Diniz (2007, p. 255), “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” e que nessa visão, o professor é visto como um técnico.

Sendo assim, foi escolhida uma plataforma para que as aulas síncronas e as atividades assíncronas pudessem se desenvolver. Cursos foram oferecidos, tutoriais preparados, *lives* realizadas e um suporte ao longo do processo. Também destacamos o apoio dos colegas no dia a dia, esclarecendo dúvidas, ajudando com os problemas e incentivando, pois muitas ansiedades surgiram. Vejamos algumas das telas/interfaces desse sistema.

#### **Imagem 1 – tela inicial do moodle/CP/UFMG**



Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/my/>

**Imagem 2 – tela inicial do moodle/CP/UFMG**



Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/my/>

**Imagem 3 – tela inicial do moodle/CP/UFMG**



Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/my/>

Na imagem 1, temos a tela inicial do sistema vista pelos docentes. Depois, escolhemos em qual turma teremos aula naquele dia e fazemos a inserção. No exemplo, em 2020, ano do recebimento do primeiro grupo de estagiários em ERE, tínhamos os sétimos anos escolares.

Na segunda tela, temos as disciplinas nas quais os alunos podiam acessar as abas. Nessa aba geral, temos também as informações gerais, espaço destinado aos recados para o ano escolar.

Na terceira e última imagem dessa sequência, já estamos dentro da aba HISTÓRIA do mês de agosto, como é possível visualizar na imagem 3. Nessa aba, vemos, de cima para baixo: 1. O destaque da semana daquela aula; 2. O fórum criado por nós para debatermos sobre “A Festa da Consciência Negra”; 3. O texto sobre As Grandes Navegações; 4. O texto sobre O Poder Absoluto; 5. O espaço em que os trabalhos para a Festa foram enviados/postados. Nessa atividade, criamos agências de viagens fictícias e divulgamos vídeos apresentando o continente africano dentro de um suposto pacote de viagens, divulgando a África “verdadeira” ao público da Festa.

Essa abordagem dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico-raciais (2004) quando esta sinaliza a necessidade de uma visão

positivada da África, dos africanos e dos afrodescendentes. Portanto, em diálogo direto com a Lei. 10.639/03. Também houve apresentações nos moldes de um jornal televisivo, tipo documentário, sobre um país da África escolhido pelos grupos montados pelos próprios discentes do CP.

Ressaltamos que essa demonstração tem o único intuito de possibilitar ao leitor conhecer minimamente as abas nas quais os estagiários circulavam, acessavam também e participavam das aulas síncronas.

A chegada dos estagiários/as passa pelo setor de formação docente que, dentre várias ações, cuida do registro dos estagiários, do acompanhamento do estágio, da emissão de documentos e de nos comunicar as solicitações que chegam.

Após esse contato inicial, os estagiários receberam uma senha e um *login* para acessar o moodle. Puderam entrar antes do início do estágio e circular pelas abas de história para se ambientar, observar o sistema, que apesar de ser o moodle da UFMG, não é o mesmo utilizado no CP. O da escola possui uma interface mais adequada a estudantes da Educação Básica.

Também foi nessa plataforma que os estagiários ministraram sua aula e aplicaram um questionário aos estudantes. Ação essa que analisaremos mais adiante.

**Imagem 4 – tela inicial do moodle/CP/UFMG**



Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/my/>

Imagem 5 – tela inicial do moodle/CP/UFMG

**Semana de 11 a 15.01.2021**

**Tarefa 1:** Rever o vídeo do Nerdologia: Reforma Protestante e anotar suas dúvidas.

**Tarefa 2:** Ler os capítulos 1, 2 e 3 do Livro: Como contar a História do Brasil aos meus netos.

**Sétimo A:** ler o capítulo 2 e anotar, no caderno, as informações mais pertinentes e as dúvidas.

**Sétimo B:** ler o capítulo 3 e anotar, no caderno, as informações mais pertinentes e as dúvidas.

Bons estudos!!

Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/my/>

Imagem 6 – tela inicial do moodle/CP/UFMG

**SEMANA DE 01 À 05**

**Brasil Colônia**

História pelas imagens, seria possível?



PARA PENSAR UM POUCO!?

**Brasil no período colonial**

Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/my/>

As três últimas imagens trazem à baila ações pedagógicas utilizadas para tentarmos superar o desafio imposto e mantermos minimamente um ensino de história emancipador, reflexivo e em dialogia com os educandos e não para os educandos. Assim, temos a pedagogia da pergunta em destaque na imagem 4.

Na imagem 5, temos um exemplo de como as tarefas assíncronas eram postadas. No caso em destaque, temos uma tarefa de revisão que necessitava do uso do livro didático e de uma segunda visualização do vídeo analisado na aula síncrona.

Por fim, na imagem 6, aproveitamos para, fazendo o uso da recursividade, voltar a uma temática de extrema importância para os educandos da Educação Básica, que se trata de trabalharmos a metodologia da produção do conhecimento histórico e, assim, aproximarmos essa ciência tão fascinante de nossos estudantes. Até para que possamos fazer a crítica e o entendimento das fontes e da escrita da história no seu ensino.

A escolha desta metodologia se baseia no pressuposto de que imagens podem ser evidências históricas e, como nos indica Peter Burke (2017, p.17), “[...] evidências na qual as imagens têm seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais.” Nesse mesmo texto, o autor nos sinaliza que entende as imagens como evidências que nos permitem “imaginar” o tempo passado de maneira mais vívida (Idem, p.24) e, assim, distanciando-nos de linhas historiográficas e de ensino que estabelecem as fontes escritas como mais legítimas do que as demais.

Nesse contexto, revisitamos um conceito que já nos era caro, mas, diante de um quadro tão instável, inédito e diante da vida fragilizada: como e qual postura manter? Seria o “velho” invadido pelo novo? Seria um cavaleiro andante em tempos sem cavaleiros?

Assim, debruçamo-nos sobre a obra *Tremores* de Larrosa (2014)<sup>3</sup>, mais uma vez, buscando pistas, reflexões novas e, até mesmo, uma confirmação de que a adoção desse conceito seria possível nesse mundo novo de tantas “aventuras” inesperadas. E assim, já bem no início da leitura, o autor nos brinda com essa potente reflexão:

---

<sup>3</sup> Essa releitura está focada no prólogo e no capítulo 1: Notas sobre a experiência e o saber da experiência.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. É tampouco um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém é capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 10)

Diante dessa passagem revisitada, pudemos respirar um pouco mais aliviados, porque, como Larrosa (2014) afirma, a experiência é “algo que nos acontece”, ou seja, é pessoal. Pode ser uma mobilização coletiva, mas a maneira de vivenciar uma experiência, como ela nos interpela e como a sentimos pode “divergir” entre os indivíduos que compartilharam do mesmo momento. A experiência parece estar no mundo subjetivo, mas com nítidos efeitos físicos e que, portanto, pode deixar marcas profundas no Eu, no Outro e no todo.

Outro elemento importante resgatado nesse movimento foi a confirmação de que a experiência nos faz pensar. E apesar dos desafios, do ineditismo do ERE, com certeza, nos fez questionar nossas certezas e, em especial, nosso papel de educador e professor supervisor do estágio na UFMG. Vejamos um trecho de uma entrevista feita com os estagiários após o fim do estágio.

Oi professor, tudo bem? Eu tenho experiências mistas com o ERE. Existe benefício de conseguir um estágio em diferentes cidades e estados (eu me pego como exemplo, pois eu moro no interior de SP e consegui realizar o estágio no CP), além de trazer novas ferramentas que a Internet nos proporciona. Mas ao mesmo tempo não dá pra negar que a falta de contato com os alunos é algo muito prejudicial e que dificulta bastante dar uma boa aula. (Entrevista com estagiário P. do curso de História da UFMG em 28.05.2020<sup>4</sup>). (Grifo nosso)

É interessante observarmos a fala desse estagiário do ano de 2020, especialmente, quando ele destaca que as experiências foram mistas. Ou seja, nesse caso, elas não convergiram em uma única direção e, com certeza, houve afetação e proporcionou um pensar. De um pensar propriamente da experiência enquanto professor em formação,

---

<sup>4</sup> As entrevistas foram transcritas e/ou reproduzidas sem nenhum ajuste de ortografia.

pois, os destaques na fala passam por questões da docência, como o trecho: “[...] além de trazer novas ferramentas que a internet nos proporciona. Mas ao mesmo tempo não dá pra negar que a falta de contato com os alunos é algo muito prejudicial [...]”

Podemos afirmar que esse pensar e refletir sobre sua própria experiência apresenta um sentido bem formativo e demonstra o quanto o estagiário pode identificar dois fatores que se apresentaram na experiência de estagiar no ERE. Nesse momento, podemos perceber que uma formação docente crítica e reflexiva — como sinalizado anteriormente em Pimenta e Ghedin (2005), Schon (1992), Diniz (2007) — se materializa quando a experiência se descortina diante de nossos olhos, provocando sentidos e ações que diferem daqueles que conhecemos e temos por hábito desenvolver.

Percebemos uma potência nesse trecho que não foi visualizada por nós ao pensarmos o estágio nesse formato. Geralmente pensamos que os jovens não terão problemas porque dominam as ferramentas tecnológicas melhor do que nós. Porém, percebemos que, mesmo conhecendo o potencial das ferramentas digitais, o estagiário sinaliza que esse fator não possibilitou a superação da falta de contato e demonstra o quanto esse professor em formação entendeu o que a escola significa no processo formativo das crianças e jovens.

Apesar das dificuldades do contexto vivido, ele destaca também que pode fazer o estágio não estando na cidade e nem no estado da escola. Fenômeno fortemente vivido por nós do CP/UFMG, pois nossos bolsistas que são do interior e de outros estados também retornaram aos seus lares por causa da pandemia, da otimização dos gastos com moradia, alimentação e outros.

Dando sequência à releitura da obra de Larrosa, o autor nos abre outras vias pelas quais podemos nos deslocar, como o nosso cavaleiro e seu fiel escudeiro, quando o autor propõe explorar algumas palavras nessa “aventura” da busca pela compreensão do que venha a ser a experiência, e, desta maneira, afirma:

[...] isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio

que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavra, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece." (LARROSA, 2014, p. 17)

Parece-nos que seja bem o caso das palavras proferidas e, nesse exemplo, digitadas pelo próprio estagiário que preferiu responder por escrito. Será que para ele as palavras determinam nosso pensar?<sup>5</sup> E parece bem nítido que ele extrapola o "calcular", o "raciocinar" e o "argumentar" sinalizado pelo autor. Sua escrita está permeada de sentidos e representações, como, por exemplo, quando afirma "Mas ao mesmo tempo não da pra negar que a falta de contato com os alunos é algo muito prejudicial e que dificulta bastante dar uma boa aula".

Na continuidade da entrevista, obtivemos outra reflexão sobre o estágio no Ensino Remoto Emergencial no CP/UFMG. Vejamos:

Sobre minha experiência no ERE, eu tive dois estágios, dessa forma eu acho que fica pra mim mais sentimentos negativos. Eu concordo com P....que tem uma vantagem da gente poder pegar estágio em várias cidades, porém, e também, tem a coisa de fazer materiais de forma digital que é legal, mas eu me senti muito desconfortável por não ter a interação de sala de aula, não ter o espaço, não ter interação com os alunos porque é uma parte essencial do professor. Conhecer o público que ele está dando aula, e o estágio no ERE eu me sinto muito perdido para quem eu estou dando aula. Eu tenho uma visão muito geral. Não sei o rosto deles. Eu não sei os nomes deles direito porque não conheço os rostos, então eu acho que tipo de uma maneira geral, ele piora o que a gente já tinha anteriormente. Ele não é um estágio tão bom assim! Eu acho que a gente perde bastante com ele! (Entrevista com estagiário R. do curso de História da UFMG em 28.05.2015). (Grifo nosso)

<sup>5</sup> Essa observação é feita porque a entrevista foi realizada via Whatsapp devido à própria pandemia e à distância física entre os envolvidos. Porém, outro estagiário preferiu gravar um áudio ao invés de escrever.

Mesmo diante da dificuldade, o estágio produziu uma reflexão e um pensar sobre experiências anteriores e também trouxe a nós, professores supervisores, informações valiosas, mesmo que pudéssemos desconfiar dessa possibilidade dado o inusitado da situação. Percebemos que os dois estagiários comentam sobre o problema da falta de interação e como isso é muito prejudicial ao processo formativo de ambos. Destacamos essa percepção de como o espaço escolar em/no estágio supervisionado é formativo e insubstituível nesse processo.

A escola nunca se assemelhará a um ambiente virtual e vice-versa, por mais que esforços sejam realizados para minimizar os impactos da Covid-19. Os estagiários conseguem perceber elementos positivos, mas a experiência/fala/escrita/palavra é fortemente marcada pela percepção de que *“Ele não é um estágio tão bom assim!”*

Porém, vemos que os estagiários apresentam uma consciência sobre a própria prática docente, sobre onde pode estar um dos elementos constitutivos do estágio supervisionado como componente curricular da sua formação. De uma das finalidades de estar estagiando, de observar o saber docente em ação diante de uma classe/turma e perceber seu estágio como campo de produção de conhecimentos. Embora esse aspecto não foi deixado de lado pelos participantes do estágio no formato ERE.

Diante desse quadro, é imperioso dizermos que pensamos o estágio, enquanto professor supervisor, como uma formação baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, que, ao se inserir no ambiente educativo da escola, os estagiários/as podem refletir, desenvolver suas sequências didáticas, participar das reuniões semanais que promovemos, e, ainda, aplicar algum instrumento de pesquisa na turma. Dessa maneira, tanto nós quanto os estagiários/as ampliam o espaço da sala de aula e da escola a um verdadeiro espaço de formação inicial<sup>6</sup>.

Outro elemento central dessa epistemologia é que ela, conforme nos afirma Gimeno Sacristán (In: Pimenta & Lima, 2004, p.49), “[...] considera inseparáveis teoria

---

<sup>6</sup> Aqui se faz necessário o esclarecimento de que durante todo o processo a professora de Prática de Ensino/Estágio supervisionado esteve em diálogo conosco e com os estagiários/os. Fizemos reuniões e a análise do plano de aula produzidos pelos participantes, dando o retorno a ela. Infelizmente, devido a outras atividades letivas, não pudemos estar no momento, na disciplina de prática, da devolutiva aos estudantes sobre o plano.

e prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação”. Elementos esses que trazemos como baliza em nossas ações de professor e professor supervisor.

Por fim, nessa temática, gostaríamos de salientar que a adoção dessa concepção, somada à epistemologia da formação docente crítica e reflexiva, desenvolvida em Pimenta e Ghedin (2005), Schon (1992, In: NÓVOA, 1992) e Diniz (2007), nos possibilita conceber o estágio supervisionado não somente como um apêndice do currículo, mas sim, como um espaço/corpo de conhecimentos diversos e múltiplos saberes nele envolvidos (Pimenta & Lima, 2004, p.55).

Compartilhamos dos sentimentos expressos nos depoimentos de que está sendo angustiante, e ainda tenso, ministrar aulas neste formato. Parece que todos os moinhos do caminho viraram dragões. Parece que as glórias dos cavaleiros andantes não se apresentam nessa situação. Apesar das falas conseguirem perceber alguns poucos elementos positivos, como a confecção de materiais digitais e da possibilidade de estagiar em locais distantes da moradia.

Dessa forma, percebemos que um dos elementos do estágio não está sendo promovido. Elemento esse apontado por Pimenta e Gonçalves (1990, In: PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45), que “consideram que a finalidade do estágio é propiciar uma aproximação à realidade na qual atuará”. É claro que não deixa de ser uma experiência, não deixa de promover reflexões, inclusive serve para elucidar que no ERE “não é tão bom assim!”; que “prejudica muito”. Ou seja, desperta, promove constatações sobre a importância do estágio e aumenta nossa responsabilidade ao recebermos os estagiários no presencial, nos tempos em que não há pandemias. É justamente nessa percepção que sinalizamos anteriormente que poderia ser uma oportunidade para uma avaliação retrospectiva e prospectiva.

Mesmo com a criação de um grupo no WhatsApp, de termos nossas reuniões semanais para discutirmos como eles estavam percebendo o processo e termos uma das estagiárias que adotou uma postura do estágio para além do estágio, fazendo parte de outro momento de formação conosco, cremos que não nos foi possível cumprir plenamente com o estágio. É claro que, diante de tantos desafios, já nos era previsto, e, também, nós passamos por situação semelhante com as turmas do CP/UFMG.

Distância, câmeras fechadas, saudades da escola, alunos tristes, famílias com diversas dificuldades e o temor da pandemia que assola o mundo e de maneira mais assustadora ao Brasil por não termos um plano sério de enfrentamento estabelecido, ademais de vivermos às voltas com o negacionismo.

Mas, diante dos esclarecimentos de Larrosa (2014) sobre o conceito, é inegável que tivemos uma experiência que causou algum tremor, que promoveu alguns deslocamentos, que permitiu uma ação no mínimo questionadora de que para os estagiários não pode ser uma situação formativa plena. Porém, fica uma pergunta, no presencial seria? E para eles nas atividades que realizaram? Na aula elaborada? Como foi?

### **3. “Sonhar o sonho impossível / sofrer a angústia implacável”: tornar-se professor em tempos pandêmicos**

Falar da experiência do estágio remoto é, de fato, um desafio. Se por um lado, colocar em palavras seja um processo importante para tornar inteligíveis as sensações, é humanamente impossível transmiti-las com todas as nuances. Em concordância com Larrosa (2002, p. 25), compreendemos o sujeito da experiência como aquele que se expõe, que está aberto a ser afetado. Porém, em meio ao contexto de pandemia, a dimensão do risco se tornou central na compreensão da exposição, uma vez que, além da exposição associada à transmissão do vírus, dar a cara à tapa no meio digital também se tornou parte constituinte dessa experiência. Com isso, pensar o estágio remoto exige compreender os sujeitos históricos no seu tempo, ou seja, pessoas que tiveram suas vivências escolares totalmente marcadas pela pandemia de Covid-19. Essa realidade, por sua vez, colocou-nos no lugar de ser afetado pelo novo, um espaço de experiência que — seja enquanto docente, discente ou estagiária/o — está situado no campo instável da mudança, não por opção, mas sim, pelas contingências.

“A história é a ciência dos homens através do tempo”

Foi com essa frase projetada na tela que o professor Júlio começou sua primeira aula do ERE na turma do 7º ano. A frase, de amplo conhecimento no meio acadêmico, é uma adaptação de um trecho de *Apologia da história*, de Marc Bloch. Ao trazer a citação para a sala de aula, além de aproximar as/os alunas/os das produções historiográficas, o professor apresentou duas dimensões da experiência histórica ao em torno das quais giram os *Parâmetros curriculares nacionais* (Brasil, 1997): o(s) tempo(s) e o(s) sujeito(s). Porém, há muitos sujeitos na história e diferentes formas de apresentar suas atuações. Nesse estágio, destacamos dois caminhos principais seguidos pelo professor: apresentar a agência de indivíduos historicamente silenciados e dar voz às/aos alunas/os. Para tal, questionar e fazer com que as/os estudantes chegassem a suas próprias conclusões, guiado pela pedagogia<sup>7</sup> da pergunta, foram estratégias aplicadas nas aulas síncronas. Tais estratégias encontram-se em conformidade com a proposta de Christian Laville (1999, p. 137), quando o autor demonstra a importância de:

[...] formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas.

Entretanto, apesar das tentativas do professor em fazer com que as/os alunas/os falassem, o meio digital favorece o silêncio e o silenciamento. Para fugir da exposição das câmeras e microfones, a maior parte da turma optava por se manter no anonimato ou apenas se manifestar pelo chat, o que limitava, para nós estagiárias/os, o conhecimento das/dos estudantes. Esse silêncio, como forma de escapar ao risco de se expor, reduz as possibilidades da experiência escolar, dentre elas, o contato com o Outro. A sala de aula é um espaço da alteridade, em que vozes diversas interagem de forma a construir, juntas, conhecimentos e subjetividades. O ambiente digital, porém, é hostil a essa diversidade, uma vez que reduz todas/os as/os discentes a nomes e avatares listados virtualmente. Nesse sentido, a busca realizada pelo professor por

<sup>7</sup> Metodologia que valoriza o diálogo a partir de perguntas direcionadas aos estudantes para que eles possam participar da aula e possam, assim, trazer suas experiências para a construção de um conhecimento coletivo. Seria a adoção de uma estratégia semelhante à aula expositiva dialogada, porém, com as perguntas já previamente formuladas pelo docente.

respostas das/dos alunas/os representava uma tentativa de reconstituir o mosaico que forma, desforma e rearranja uma sala de aula.

Por outro lado, seria narcisismo crer que o silêncio e o silenciamento são exclusividade do contexto histórico em que tal estágio foi realizado. As câmeras e microfones bloqueados só escancaram a ocultação de sujeitos. Contudo, já há muitos anos, a historiografia e o ensino consideram “[...] como sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, *apud* LÖWY, 2005, p. 70). Para isso, questiona-se narrativas hegemônicas e silêncios nas fontes, na historiografia ou nos livros didáticos. Nesse sentido, uma das atividades observadas no estágio foi a análise de pinturas coloniais, em que houve uma tentativa de que as/os alunas/os pensassem o que a imagem poderia estar ocultando. Essa proposta do professor, por sua vez, está em consonância com Alberti (2013, p. 36), uma vez que questiona a posição unicamente de vítima passiva atribuída às/aos escravas/os. Houve, assim, uma tentativa de mostrar as/os escravas/os como sujeitos históricos complexos como qualquer outro — sem omitir as violências por elas/eles sofridas, é claro —, o que, muitas vezes, é silenciado.

Ao longo das aulas, algumas perguntas realizadas pela turma demonstram a compreensão dessa complexidade, dentre elas, o porquê de algumas/alguns escravas/os não fugirem para os quilombos e, também, se os capitães do mato eram negros. Essas questões mostram que as/os estudantes compreendem a não dicotomia do sistema escravista e, principalmente, a complexidade das relações raciais. Tal postura, por sua vez, representa um passo importante no ensino da cultura afro-brasileira e das relações raciais, uma vez que ameaça a polarização entre brancos e negros que sustenta o discurso racista (ALBERTI, 2013, p. 33).

Outro sujeito também silenciado pelo ERE foi o próprio professor. Apenas pudemos conhecer melhor sua trajetória pessoal e profissional devido à entrevista realizada com ele por nós estagiárias/os em 25 de janeiro e pelas reuniões de orientação semanais por ele mediadas, as quais acompanhamos. Embora seja a figura mais exposta durante as aulas, o professor precisa lidar com uma grande frieza no meio digital. Tanto pelas limitações técnicas, por exemplo, pela necessidade de que os microfones fiquem desligados a fim de não gerar ruídos, quanto pela deliberação das/dos alunas/os em se manterem ocultos.

Assim, diferente do ambiente escolar, em que é possível interagir nos corredores, na sala dos professores e na própria sala de aula para criar um vínculo maior com a/o docente, no meio digital, essa interação se reduz às poucas palavras de mensagens no chat da aula síncrona, no moodle ou pelo WhatsApp. Essa experiência remota, assim, privou-nos, enquanto estagiários/os, dos abraços, conversas e cafés nas salas dos professores, bem como causou o total desconhecimento do restante do corpo docente.

A fim de suprir essa distância, buscamos participar das reuniões de orientação realizadas pelo professor supervisor voltadas aos monitores do Programa de Iniciação à Docência (PID). Nessas reuniões, além de relatar os episódios vividos em sala de aula e nossas impressões acerca deles, discutíamos, semanalmente, um texto teórico referente a alguma temática. Com isso, o professor tinha como objetivo explorar questões necessárias à prática docente. Nesse sentido, na primeira reunião em que estivemos, a empatia foi o tópico discutido. Empatia que, por sua vez, é necessária tanto na relação entre professor-aluno quanto entre historiadores e suas fontes. Quando nós, à luz do presente, buscamos ler outras sociedades e culturas, a empatia deve ser uma premissa, a fim de que compreendamos a diferença sem julgamentos e hierarquizações.

Em tempos de ERE, porém, a empatia se torna um desafio, afinal, o Outro, com o qual nos solidarizamos ou pelo qual nos afetamos, se encontra reduzido a avatares. Enquanto estagiários/os, não sabia as dificuldades e aflições pelas quais cada discente estava passando. Essa percepção só se tornou parcialmente possível por meio de um formulário, produzido por nós estagiários/os pela ferramenta *Google Forms* e respondido em anonimato pelas/os alunas/os, que continha perguntas sobre o que elas/eles entendiam como história, a importância do ensino de história, a vivência e o aprendizado delas/deles no ERE e como elas/eles estavam se sentindo em meio à pandemia.

Pelas respostas, conseguimos identificar feedbacks positivos, por exemplo, pela utilização da frase de Marc Bloch por parte das/dos alunas/os nas perguntas sobre o que elas/eles entendiam como história, o que demonstra que, mesmo com as dificuldades e limitações, é possível construir conhecimento no ERE. Já quanto as questões referentes ao sentimento delas/deles frente à realidade presente, tristeza, solidão e, até mesmo, sofrimento foram queixas recorrentes. Sentimentos esses que, ao

nosso ver, são mais difíceis de identificar e contra os quais é mais difícil (re)agir em meio digital.

Um dos pontos positivos do ERE apontados pelas/os alunas/os no formulário foram as outras mídias utilizadas pelo professor (charges, vídeos, imagens), as quais receberam 100% de aprovação na enquete. Dentre as respostas das/dos estudantes sobre tais materiais, constavam “legais”, “bons”, “interessantes” como palavras mais frequentes, além das afirmações de que ajudaram muito. O professor, por sua vez, diz que a autonomia garantida pelo CP corrobora para que ele consiga aplicar metodologias de ensino menos ortodoxas o que, a nosso ver, contribui no alto índice de satisfação das/dos alunas/os que responderam ao formulário em relação às aulas e ao material utilizado pelo professor. Vale ressaltar, porém, que o formulário foi aplicado durante a aula do dia 05 de fevereiro e, portanto, foi respondido por estudantes que se encontravam na aula de história. O ERE, por sua vez, permite que aquelas/aqueles que não gostam da matéria e/ou do professor não compareçam/não realizem as atividades aplicadas durante a aula. Cabe esclarecer que essa ausência não é permitida pelas regras da escola, mas, no ERE, há uma dificuldade em saber quem realmente está presente e prestando atenção na aula.

Ademais, a escola é um espaço de experiências sensoriais. Diferente do meio digital em que apenas, e no máximo, há o audiovisual do qual toda a turma compartilha, no ensino presencial o olfato, o tato e o paladar compõem o processo de aprendizagem. Aqui, então, partimos de Alves & Moraes (2018, p. 591) para dizer que:

A experiência sensorial acontece onde os organismos vivos se tocam, afetam e estão sendo afetados uns pelos outros. Reconhecemos uma experiência sensorial como a experiência concreta em que cada um dos que estão se ‘tornando atores’ efetua nos outros o poder de ser afetados. Uma experiência sensorial é um fluxo de forças.

Assim, embora tenha sido uma experiência rica e formativa, este estágio deixou as marcas da incerteza sobre o futuro da educação, da saudade da escola (a qual sempre foi nossa segunda casa) e da esperança de dias em que os ciclos acabem em abraços apertados e não no click em botões vermelhos.

Por fim, as atividades nos levaram a diversas respostas sobre a importância do ensino de história. Em primeiro lugar, o fato de a maioria das/dos alunas/os demonstrarem interesse pelas aulas já é, em si, um motivo válido. A satisfação e o prazer em aprender é uma justificativa legítima e que deve ser considerada, como aponta Marc Bloch no livro citado anteriormente. Ademais, ao apresentar outras vivências e outros sujeitos, o ensino da história é um exercício que incentiva o desenvolvimento de alteridades e empatias. Conhecer o Outro é também se conhecer. Conhecer as relações raciais ao longo do tempo é também reconhecer as relações raciais existentes hoje.

O ensino de história permite que saíamos da nossa zona de conforto para compreender o quão complexo é o ser humano e a forma como ele estabelece relações com o mundo. As/os alunas/os do CP demonstraram grande sensibilidade nesse aspecto, buscando conhecer outros sujeitos e outros tempos históricos. Infelizmente, o ERE contribuiu para o rompimento de muitas relações e da possibilidade de ver esse Outro não apenas na exposição do professor como também na carteira ao lado.

Seria hipocrisia, porém, adotar a pedagogia da pergunta em sala de aula (remota ou presencial) e querer, para nós, respostas prontas. Com isso, trilhar esse caminho da docência exige que inventemos e nos reinventemos diariamente. Sabemos que os planos de aula, muitas vezes, tomam rumos distintos, que os livros didáticos por vezes não são concluídos. Hoje, mais do que nunca, precisamos nos reinventar. O material didático que nós, estagiárias/os, produzimos foi em formato de podcast. Será que em outro contexto, anterior à pandemia, pensaríamos nessa possibilidade? Utilizando a ferramenta enquete, o monitor do PID criou um RPG em que as/os estudantes assumiam, ao longo da atividade, o papel de uma personagem histórica (comandavam suas ações e sofriam as consequências de suas escolhas). Será que em um outro contexto, anterior à pandemia, teríamos recursos para executar essa atividade?

São perguntas às quais não conseguimos responder com certeza. Contudo, a formação docente nunca foi um caminho de certezas, uma ciência exata, que busca resultados únicos e imutáveis. Quando o assunto é sala de aula, às vezes,  $2 + 2$  não é 4. Também enquanto historiadoras/es sabemos que as respostas não são fechadas, exatas e, principalmente, elas não correspondem, via de regra, às nossas expectativas. As

incertezas e as lacunas, porém, mais do que desqualificar ambas essas áreas, é o que as tornam mais complexas e únicas.

#### 4. Última parada: o retorno ao real?

Creemos que, de maneira semelhante ao cavaleiro da triste figura, chegamos ao ponto de finalizar nossa “aventura”, porém, será que chegamos da mesma maneira que ele e seu fiel escudeiro? Talvez não! Não cremos que nesse ponto tenhamos, ainda, visualizado a realidade diante de nossos olhos. É fato inquestionável que sofremos os reveses da Covid-19 com as 600 mil mortes<sup>8</sup>, os descabros presentes nas falas dos representantes políticos e, também, os seus silêncios diante de tamanha tragédia.

Em relação à pandemia, estamos diante da realidade, mas diante do estágio supervisionado, cremos que não! Parece-nos que nosso herói pode abrir seus olhos e ver novamente seu mundo, enquanto nos sentimos ainda cercados por dragões, saltadores e as dores do caminho.

É claro que nem tudo foi devaneio, pois, que na voz lúcida de cada estagiário/a, pudemos perceber que, de certa maneira, o estágio presencial, dentro das escolas, é fundamental para formação docente inicial. Que estar com o Outro, sendo empático, aberto à sensibilidade que cada um possui permite um estar no mundo, sentindo o mundo. Sentindo em cada sorriso, em cada olhar e cada silenciamento.

Porém, enquanto professor supervisor, percebemos que, mesmo diante do inédito, do temor e do ERE, tivemos tremores que permitiram reflexões profundas sobre nossa formação, ou talvez, nossa deformação para que pudéssemos estar minimamente frente à tela de um computador ou celular, expondo-nos a tantas “aventuras”, dúvidas e incertezas.

Enquanto, docentes (em formação ou em atividade), também fomos sujeitos silenciados pelo ERE. Colocamo-nos, aqui, diante do papel, a pensar no que experienciamos, na tentativa de expor o que, por meses, assombrou nossos pensamentos. Deixamos registrados, então, a angústia implacável que sofremos e os

---

<sup>8</sup> Esse número, absurdo de mortes, foi atingido no mês de outubro de 2021.

sonhos que sonhamos nessa “aventura”. Talvez o estágio remoto não tenha preparado a nós estagiárias/os, com a mesma qualidade para atuar enquanto docentes. Sabemos que ainda temos muito a aprender antes de assumir uma sala de aula. Por outro lado, talvez estejamos mais preparadas/os do que nunca para enfrentar os moinhos de vento e/ou os dragões da trajetória docente. Acima de tudo, talvez tenhamos aprendido a sonhar com futuros melhores para todas e todos, para o ensino e para a história. Sonhar com os cafés e as intermináveis discussões na sala dos professores. Sonhar com os rostos sorridentes das/dos alunas/os na véspera das férias. Sonhar com as conversas paralelas que, embora atrapalhem as aulas, mostram que não estamos sós. Sonhar com o dia em que estaremos na FAFICH, debatendo nossas experiências docentes e pensando como mudar o mundo. Afinal, como evocado na epígrafe, isso não é nem loucura, nem utopia: é justiça. Sonhemos!

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. IN: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. RJ: Pallas, 2013, p. 27 –55.
- ALVES, C. A. & MORAES, M. Acessibilidade Estética em Espaços Culturais. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Jul/Set. 2018 v. 38 n°3, 584-594.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- DINIZ, Júlio Emílio Diniz-Pereira. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: *Formação de professores para a educação básica: Dez anos da LDB*. SOUZA, João Vládir Alves de (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235-264.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 2002, 20-28.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19 (38): 125-138, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_arttext).
- LÖWY, Michel. Walter Benjamin: aviso de incêndio. *Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992 p.77-91