

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

## UM LUGAR PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Moisés Pereira da Silva<sup>1</sup>

Alguns historiadores brasileiros<sup>2</sup>, partindo da discussão da *escola alemã*, têm proposto um novo entendimento sobre a didática da história, inclusive tendo no chão da prática a referência teórica. Não a didática geral, mas aquela que se pensa dentro dos cursos de história. E essa, a exemplo do entendimento de Rüsen (2001; 2006), deve ser o aprendizado do pensar historicamente, não da pedagogização metodológica ou de uma pedagogia instrumental. Esse debate está significativamente difundido. O que proponho nessa comunicação é que, assim como se tem pensado a didática como campo específico da história, também possamos pensar o estágio supervisionado obrigatório enquanto saber específico da formação do professor de História. A hipótese é de que o lugar marginal ocupado pelo Estágio em História dentro das licenciaturas da área, em muitos colegiados tratados genericamente como assunto da pedagogia, tem repercutido na baixa qualidade da formação e, em consequência, nos resultados da experiência dos professores da educação básica.

**Palavras-chave:** Estágio. Especificidade. História.

Há um grupo de historiadores, com atuação na formação docente em história, que entende que a didática da história é um campo específico da ciência histórica, não um ramo da pedagogia que subsidia a formação em história. Partindo desse pressuposto, que se filia ao pensamento da escola alemã, de que Jörn Rüsen é intelectual de destaque, é razoável supor que se a didática da história não se circunscreve à instrumentologia, tão pouco o estágio supervisionado em História pode confundir-se com os dilemas teórico-práticos da educação em geral, ausente uma relação identitária específica com a história e a atuação docente em história. O problema nessa comunicação, portanto, é o reconhecimento do lugar marginal do Estágio dentro das licenciaturas em história e de como, não raro está subsumido na generalidade e numa

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social. Professor adjunto do Colegiado de História e do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT.

<sup>2</sup> Dentre outros trabalhos, as discussões de (FURMANN, 2006; MARTINS, SCHMIDT, 2011; OLIVEIRA, 2016; SCHMIDT, GARCIA, 2005; SCHMIDT, URBAN, 2016; SILVA, 2020; SILVA, OLIVEIRA, 2019a; SILVA, OLIVEIRA, 2019b).

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

compreensão dualista que transforma sua realização num tempo/lugar de dissensão entre prática e teoria. Isso posto, nossa hipótese é de que, enquanto especificidade da formação docente em história, o Estágio deve ser orientado pela mesma compreensão que orienta a didática, ou seja, como campo específico da área de História e, assim sendo, como tempo/lugar de um movimento que torna essa experiência mesma objeto do pensamento histórico.

É desafiador falar do Estágio Supervisionado em História, isso eu reconheço. Mas não por que não seja razoável falar, mas porque é preciso conquistar ouvidos e olhos que estejam dispostos a acompanhar a argumentação. E nesse caso, a pertinência temática está nos desafios que têm configurado os estágios dentro dos cursos de história. E o primeiro grande desafio diz respeito à própria forma como esse Estágio é realizado. Nesse caso, na pluralidade de formas de organização parece prevalecer modelos marcados pela ausência de acompanhamento dos estagiários e pelo desinteresse, dentro dos cursos, em pensar, propor ou debater o tema. Nos casos de ausência de acompanhamento, imposta pela própria estrutura do Estágio dentro dos cursos. A exemplo do meu trabalho, tenho orientado uma média de 30 alunos. Não se pode dizer, honestamente, que tenho condições de acompanhar todos esses alunos em suas demandas, sobretudo, quando se trata da regência. Nas discussões suscitadas em Simpósio Temático sobre formação de professores no 31º Encontro Nacional de História ouvi relatos piores, de colegiado em que a orientação dos alunos estagiários se dava no formato de orientação de trabalho de conclusão de curso, professores assumindo, aleatoriamente, essa orientação mesmo quando o docente não tinha qualquer relação/identificação ou engajamento com a área.

A pertinência é reiterada também quando na socialização das experiências discentes e docentes sobressaem os dramas da realização do Estágio. A distância entre uma aula fundada numa concepção epistemológica que se desvincula da noção de práxis é uma das hipóteses razoáveis para a leitura desse drama. O professor Elison Antônio Paim e Sandra Agostini avaliam que algumas disciplinas, a exemplo das histórico-historiográficas, “pouco contribuem na realização das atividades previstas pelo estágio e pela prática de ensino, pois seus programas apresentam um perfil quase exclusivamente voltado para a formação do bacharel e pesquisador” (2015, p. 157). Essa dicotomia perpassa quase todas discussões sobre Estágio no Brasil, sejam aquelas mais generalistas, ligadas à ideia de Estágio como competência da área da Educação, que têm os trabalhos das professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012) e Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel Almeida (2014) como referência, sejam as discussões da própria área de história (AGOSTINI; PAIM, 2006; AZEVEDO, 2017;

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

OLIVEIRA, 2019; ROSSATO, 2012; 2015; SILVA, 2011). Talvez encastelamento, termo empregado por Cavalcanti (2018), seja uma ideia inteligível para que se entenda a forma de representação com que alguns componentes curriculares do curso de história se apresentam dentro do próprio curso. Esse pesquisador tem procurado demonstrar que “a História, como ciência e espaço de formação de professores, no Brasil, não tem demonstrado muito interesse com relação ao ensino da própria área”. (CAVALCANTI, 2018a, 2018b, 2019). Em outras palavras, haveria uma história dos historiadores e outra história dos professores da educação básica, essa última menor, prática, e por isso, pobre. Assim, a vida acadêmica é uma coisa, o Estágio Supervisionado é outra. Não à toa, a sensação dos alunos na realização dos estágios é que não aprenderam nada. E isso não só na experiência daqueles que estão no Estágio, mas também na memória de professores da Educação Básica sobre o Estágio, como bem demonstram Paim e Agostini (2006). Nesse estudo, com egressos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, sobressaem memórias marcadas pelo distanciamento entre Universidade e Escola, o autoritarismo dos professores e a sensação de que o que se estudava na Academia não servia para a sala de aula. Dificuldades também relatadas por muitos alunos que estão concluindo a experiência do Estágio, como relatam Bonatto e Souza (2016) e Schmitz (2016).

O problema aqui não é apenas da dicotomia. É da dicotomia, mas vai além dessa mera constatação para, na história encontrar as bases da constituição de um sentimento de desprezo por tudo aquilo que não se identifique com aquele caráter clássico da ilustração, ou seja, de um puro saber que, não sendo acessível aos comuns – e por isso não lhes sendo útil – tanto mais constitui fazer privilegiado dos homens das letras que, antes de tudo, são distintos do povo. Há uma linguagem, um jeito de fazer ciência que ainda busca marcas distintivas. E essa ciência distintiva é a ciência cuja perspectiva epistemológica é aquela que, fundada no eurocentrismo, continua presa ao tempo das castas de que outro grupo, aquele que milita por uma educação significativa e transformadora, esforça-se em romper.

Discutindo esse paradoxo na França, Nicole Allieu-Mary (1995) postula a superação desse dicotomia a partir de uma formação histórica construída no diálogo. Para ela, “Qualquer abordagem da História que separe a análise da disciplina escolar da disciplina de referência é artificial e mutilante” e completa a autora, “História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece a-histórico”. (ALLIEU, 1995, p. 124). O caráter fragmentário com que a formação se realiza no campo do Estágio tem, portanto, fundamento nessa dissociação entre saber de referência e saber

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

escolar, ambos entendidos como elementos separados de um mesmo processo. É a velha ideia de que na escola se dá um processo de transposição, como se o professor da Educação Básica fosse, ele mesmo, o elo entre a Universidade, polo produtor de saber, e a escola, lugar de reprodução desse saber produzido na academia. A didática é, nessa acepção, o lubrificante que permite ao professor enfiar, “goela abaixo” os conteúdos produzidos pelos sábios, selecionados pelos especialistas e impostos pelas elites políticas encasteladas no poder. Estágio, nesse processo, é a acomodação do estagiário e da estagiária –que um dia sonharam em mudar o mundo – a um sistema de envelhecimento de utopias. Nesse quadro, tudo se resume à instrumentologia, cujas referências são a didática pedagogizada e a repetição de modelos docentes.

Há uma relação entre Estágio e Didática. E do entendimento que confunde didática da história com didática geral, prevalecendo essa segunda sobre a primeira, é que resulta o lugar marginal do Estágio dentro de muitos cursos de Licenciatura em História. Nesses cursos, como a didática fica circunscrita à instrumentologia, fazer Estágio, em consequência, é aprender ou repetir metodologias de ensino e executá-las. Assim, tanto melhor será o Estágio quanto melhor souber o aluno empregar técnicas de ensino. Prevalecem, nesse caso, os métodos sobre os conteúdos. Mais que isso, os conteúdos se adequam aos métodos porque sobre estes últimos residem os objetivos de ensino. Entendo, diante desse quadro, a mudança de perspectiva em relação ao Estágio depende da despedagogização da didática. Essa é a argumentação inicial, fundamental e que precisa ser sempre reiterada nesse trabalho. Mas, é preciso dizer também que a proposta de despedagogização não é apenas uma questão teórica. Vai além. Tem relação com aquela ideia de didática entranhada numa concepção de educação enquanto processo de emancipação humana. Não que a pedagogia não se preste esse fim, mas porque a didática que pedagogiza a história é a mesma que, apesar dos discursos modernistas e inovadores, é de um tecnicismo renitente.

É isso que apontam os estudos do professor Erinaldo Cavalcanti sobre as matrizes curriculares dos cursos de História já mencionados aqui, que a própria organização curricular destes cursos, na forma de suas ementas, não são suficientes para iniciar os estagiários em saberes sobre a realidade da escola e da educação. Segundo, Fonseca e Martino “os alunos vão para as escolas públicas sem conhecimento da realidade existente, ou, quando isso ocorre, seu olhar é o mesmo da época que eram estudantes. (FONSECA; MARTINO, 2015, p. 156). É

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

muita teoria. E a competência teórica é fundamental. Mas a teoria asséptica em relação à escola e a comunidade em que se situa a escola perde sua razão de ser.

Diferente disso, Rüsen propõe a didática como pressuposto de desenvolvimento da consciência histórica. Para ele, “a consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática”. (2001, p. 78). Trata-se, pois, da possibilidade de um ensino de história prenhe do mundo em que se dá esse mesmo ensino. Não são os métodos. Não é a repetição. Estágio é conhecer a comunidade. Estágio é conhecer a escola. Estágio é conhecer e debater a educação, inclusive o ensino de história. Estágio é constituir, criticamente, uma identidade docente em diálogo com as condições materiais de constituição dessa prática. Estágio em história é, nessa perspectiva, entender o ensino de história na relação com os postulados freireanos, de educação para a libertação dos oprimidos por eles mesmos, educação que só pode ser, claramente, política. É ainda Rüsen quem explica o que entende por consciência da historicidade dizendo que “consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso” (ibidem, 78-79). Ao discutir o conceito de consciência histórica aplicada ao ensino de história, as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli avaliam que o conceito “contribui para o desenvolvimento da capacidade de dar significados aos fatos históricos e integrar diferentes tipos de conhecimentos e experiências do passado humano em totalidades compreensíveis. [...]” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.71).

Entendo que essa pode ser minha contribuição à discussão sobre formação de professores, apontar para uma relação epistemológica entre didática e estágio e a necessidade de uma mudança paradigmática da compreensão sobre um e outro. Não é um caminho fácil. E as dificuldades podem ser lidas na resistência à discussão sobre o tema. O estágio é um problema dentro das licenciaturas em história. Nós intelectuais tornamos os problemas objetos de pesquisa exatamente porque entendemos as repostas como demandas aos problemas. E sendo assim, o que justifica o silêncio sobre o Estágio? Pressupõe não existir problema. Cada máquina tem um manual do saber-fazer. Para lidar com a máquina você só precisa seguir o manual. Assim tem sido em estágio, quando muito se tem discutido o saber-fazer.

Há número significativo de estudos interdisciplinares discutindo estágio. Mas estudos produzidos por profissionais da história e tendo como objeto epistemológico o Estágio Supervisionado em História conheço pouquíssimos. E entre estes poucos, prevalecem relatos de experiência. Não temos, a exemplo das excelentes discussões em educação feita por Selma

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Garrido Pimenta em parceria com as professoras Maria Isabel Almeida e Maria Socorro Lucena Lima (2004; 2014), estudos na área de História que tenham tomado como objeto epistemológico específico do nosso campo o Estágio Supervisionado. Fora algumas reflexões na forma de artigo, acrescentadas da excelente obra organizada pela professora Crislane Barbosa Azevedo (2017) que discutem a constituição da identidade docente na experiência do Estágio, ficamos entre relatos de experiências e relatórios, também do fazer-saber-fazer.

Mais ainda é preciso acrescentar a própria experiência da Associação Nacional de História, ANPUH. Considerando os cadernos de resumo e anais eletrônicos dos eventos nacionais ocorridos entre 2009 e 2019 constatei que, nesse intervalo, ocorreram 5 eventos. Fiz uma média do número de Simpósio Temático, ST, por evento tomando apenas o ano de 2017, 120 ST e 2019, 146 ST<sup>3</sup>. O resultado foi uma média de 133 ST por evento e 665 ST em dez anos. Outro dado importante na minha análise foi o número aproximado de trabalhos apresentados nesse dez anos. Nesse caso, considerando que o um ST é formado por no mínimo 20 inscrições e o no máximo 34, a média é de 27 inscrições por ST. Isso significa que a média de trabalhos apresentados nesses dez anos foram de 17.955 trabalhos. Deste total, apenas 21 trabalhos discutiam estágio supervisionado em História, em termos percentuais, um pouco mais de 0,11%. Esse é um caso em que os dados dizem muito. Dizem, inclusive, sobre a perspectiva experiencial que caracterizou o debate; dos 0,11% que apresentaram trabalhos sobre estágio, 90,48% eram proposições de professores *relatando* suas experiências à frente das disciplinas de Estágio na graduação e os outros 0,52% de alunos socializando relatório de Estágio.

Já sentia essa resistência quando, no Encontro Nacional de 2019, propus um Simpósio Temático sobre Estágio Supervisionado em História. O argumento era que a proposição constituía possibilidade para o debate sobre a formação dos professores de História, especialmente do lugar do Estágio Supervisionado nessa formação. Que aquele simpósio temático pretendia constituir-se em lugar de reflexão crítica sobre formação e prática docente, priorizando trabalhos que desenvolvessem essa discussão a partir do Estágio Supervisionado em História. O ST foi aprovado. Mas, depois foi cancelado por falta de interessados em fazer inscrições para a temática. A questão, ao meu ver, não foi da forma como apresentei a proposta, mas, simplesmente da pertinência temática, ou seja, não interessa. Agora, é de se pensar, se, no

---

<sup>3</sup> Esse número pode variar para mais ou para menos. E eu acredito muito que para mais. Havia a possibilidade de exatidão do dado numérico, mas entendi que, por tratar-se apenas do reforço de um argumento, e por acreditar que a variação é para mais, não importa tanto a exatidão, posto que mesmo o valor aproximado já diz muito do que se quis demonstrar.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

âmbito da maior e mais importante agremiação dos profissionais da História, o Estágio não parece ser problema e, se problema, irrelevante, fica a certeza de que alguma coisa não vai bem.

E o relato de experiência também não é tomar o Estágio como objeto epistemológico? A resposta é relativa. Relativa porque, independente de refletir ou não a questão da identidade docente ou qualquer outro tema específico, enquanto o ponto de partida e chegada for a prática, ainda será uma discussão sobre a prática. Falta discutir o próprio sentido do Estágio em História enquanto pressuposto da formação inicial do professor de História, o que significa pensar a perspectiva da própria educação na qual se desenvolve esse processo. É preciso pensar, além das concepções teóricas do Estágio, a relação com a didática e com a historiografia. O estágio em história não se justifica isolado de determinada concepção de ciência histórica e, por consequência, de determinado modelo de ensino de história. É preciso discutir as implicações da legislação educacional, e da política de um modo geral, para a organização do Estágio. É preciso pensar um projeto de Estágio que realize ou problematize os Projetos Pedagógicos dos cursos a que se vinculam. Muitas outras questões poderiam ser apontadas aqui. Mas, verdade é que as questões epistemológicas do Estágio se dão nas demandas cotidianas, nunca fora delas. E não sendo fora delas, estas questões fazem sentido hoje no meu contexto, em outros tempos e em outros contextos as questões podem ser outras, o que não podemos é considerar razoável que pensar o já feito e circular em torno disso num movimento de eterno retorno, vá dá conta de uma experiência de formação significativa e transformadora que tenha o Estágio como referencial. A vida é mais diversa que o eterno retorno.

Acredito, e isso precisa ser reiterado e argumentado, que um dos grandes óbices a essa tomada de consciência advém do próprio estágio atual da divisão social do trabalho. O entendimento do saber como abstração acessível a alguns, tanto mais quanto menos se ocupassem do *mechanicus vilis* remonta aos gregos que condenavam a *banausía*. Ao que parece o esforço de remissão do trabalho pelo capital não foi capaz de superar, entre os intelectuais, aquilo que é confundido com prática, por isso irreflexivo em relação àquilo que, enquanto abstração, parece ser isento de prática.

Bendassolli e Gondim (2014) ao analisarem os significados, sentidos e função psicológica do trabalho, desde os gregos, explicam que apesar de *ergón* e *sjolé* terem um caráter positivo entre os antigos, já que, respectivamente, correspondiam à vontade de realizam e ao caráter, *ponos*, expressão que aludia ao trabalho manual era sinônimo de castigo físico e moral. A *banausía*, que dizia respeito a tarefas mecânicas, também designava os fazeres degradantes,

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

próprios das camadas populares. Esse processo distintivo foi evoluindo e tendo lugar, destacado, na história da educação. Estudos considerados clássicos (ARANHA, 2006; CAMBI, 1999; MANACORDA, 2002) convergem no assentimento quanto à constituição de um sistema de educação que, desde seu alvorecer, pretendeu ilustrar as elites dotando-as dos saberes necessários à sua distinção em relação ao povo, a quem faltavam os saberes disponíveis àqueles. A exemplo, Aristóteles considerava que a educação devia se destinar aos homens livres, somente “eles devem ser educados a viver no ócio para atingir a virtude da sophia, que nasce do controle do corpo e dos apetites”. (CAMBI, 1999, p. 92).

A metamorfose que se deu com a modernidade não alterou essa lógica. Paulo Rossi (2001) demonstra a importância da superação do *vilis mechanicus*. Todavia, a divisão social do trabalho, ao valorizar o trabalho manual, promoveu à condição privilegiada o *operatio specialioribus*, na mesma medida em que tornou ainda mais degradante a condição do *vulgo*.

Pelo que se tem demonstrado aqui, o pano de fundo da dicotomia entre teoria e prática é, muito obviamente, uma hierarquia de valores entre os fazeres acadêmicos. E se ainda há dúvida talvez ajude a fala do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, para quem, “se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem”. (CARDOSO, apud CERRI, 2013, p. 176). Então, é razoável crer que, por esse princípio, seja mais vantajoso, do ponto de vista da valorização social, escrever sobre o sexo dos anjos que fazer teoria sobre estágio supervisionado; vez que o primeiro caso envolve um nível de ascese ininteligível e o outro, diz respeito à demandas do mundo imediato. Esse raciocínio não é muito distinto, por exemplo do apego ao latim nos primeiros séculos da Educação no Brasil, apego que só se justificava enquanto marco distintivo em relação a quem não ensinada essa língua de ninguém. Rossi explica que as chamadas artes liberais, o trívio [gramática, retórica, dialética] e o quadrívio [aritmética, geometria, música e astronomia] “se chamam liberais porque são as artes próprias dos homens livres em contraposição aos não-livres ou escravos que exercem as artes mecânicas ou manuais”. (ROSSI, 2001, p. 23). E embora não se possa concluir tratar-se de saber inútil, posto que era condição distintiva e, por consequência tinha função relacionada ao exercício do poder, era um saber, às vezes hermético, que ignorava, quase por completo, os problemas sociais do povo.

Na história, e no seu ensino, essa lógica é mais cristalina. No ensino de história persiste a ideia, muito difundida, de que o Estágio diz respeito, assim como a didática, ao campo prático

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

do ensino de história e, por consequência, não sendo um campo erudito não é próprio das preocupações dos “verdadeiros historiadores”. Superar esse imaginário é condição para a valorização do estágio em história como lugar privilegiado da constituição da identidade do professor de história, não de uma identidade docente genérica. É preciso, pois, avançar na aproximação da didática com a teoria da história e destas com o fazer-da-aula. O aluno estagiário precisa experienciar o fazer história como experiência de significação das temporalidades históricas e, em consequência, do seu ser-no-mundo. Essa especificidade, do aluno que se pensa pensando o mundo tem relação com o perfil desejável de estagiário, mas também do aluno desse estagiário. O caminho da educação histórica, no sentido de luta pela cidadania, é o caminho da apreensão da experiência do passado significada pelas demandas do presente e condição para a constituição do futuro, do qual os sujeitos precisam se apropriar.

Logo que cheguei ao Campus de Uruaçu da Universidade Estadual de Goiás, UEG, em 2012, participei de um Seminário local que agregava estudos sobre ensino, pesquisa e extensão. Fiquei impressionado em perceber como, no intervalo de tempo entre o meu tempo de graduação naquela instituição, em 2008, e o meu retorno, como professor efetivo, em 2012, o Estágio Supervisionado havia mudado. O novo projeto adotado lá estimulava o desenvolvimento de pesquisas, tendo como saldo muitas propostas de Trabalho de Conclusão de Curso baseados na experiência do Estágio. E houveram pesquisas apresentadas sobre temas que, no meu tempo, eram domínio apenas da pedagogia, como a questão da inclusão, formação continuada dos professores e debates em torno dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Esse avanço qualitativo impressionou muito. Mas foi também ali, num momento daquele evento, que ouvi, ao final de uma apresentação uma aluna dizer que pela experiência que tinha realizado na sala de aula, preferiria trabalhar como gari a ser professora. Não é o caso, aqui, de analisar as representações que a aluna fez sobre o trabalho das pessoas que deixam as cidades mais suportáveis. Mas, a contundência que a discente pretendeu expressar sua negação da docência enquanto perspectiva profissional fez entender, já ali, que mesmo num caso de aparente sucesso, o estágio supervisionado ainda era uma questão.

A primeira questão diz respeito à constituição da identidade docente. Nesse caso, é preciso pensar na obviedade da relação etimológica entre identidade e identificação. E isso está amplamente difundido. Mas entendo que é preciso também pensar no seu contrário, na não-identificação, e isso, que explica parte da evasão, é tabu dentro dos cursos, porque se prefere um discurso paternalista, por isso autoritário, que muitas vezes, faz pesar sobre o ombro dos

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

próprios docentes, a desistência ou mudança de curso de alunos que o fazem simplesmente porque não querem ser professor de história. E é claro, uma pessoa tem direito sim a ser feliz em outro curso que entenda que lhe realize melhor. E também é preciso admitir que uma pessoa possa concluir que simplesmente não quer mais ter um diploma de curso superior. O dado da evasão passa por um nível de subjetividade que somente uma pesquisa séria e ampla pode apontar, em cada curso, a leitura para esse fenômeno. Agora, ante todo um conjunto de variáveis possíveis, o estágio, para o bem ou para o mal – considerando que sim, muitos alunos abandonam a licenciatura em história em função das condições materiais e as respostas do governo à Pandemia da Covid-19 demonstrou isso aos que possam ter ainda alguma dúvida – tem relação com o fenômeno.

À título de considerações finais considero oportuno a reflexão do texto contundente da professora Déa Ribeiro sobre formação do professor e a realidade do ensino. Ela chama atenção ao fato de que

É fácil constatar que o profissional do ensino de história, o recém formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que fazer. [...] e o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia. (FENELON, 1983, p. 28).

Trabalhei por quase 20 anos na Educação Básica e, como quase todos os outros colegas, o quadro de desamparo é angustiante, sobretudo, para os que estão começando. A universidade não nos prepara sequer para o contato com a sala de aula, até porque, a universidade não conhece a escola. A distância entre estas duas instituições não é retórica, é efetiva. Muitos professores só conhecem a escola daquilo que escrevem sobre ela. E tanto será melhor o texto quanto mais longe da realidade for. Essa é, aliás, o encargo dos especialistas em Base Nacional Curricular Comum, saber o que é melhor para a Educação básica sem conhecer ou ouvir os professores e alunos da Educação Básica, como foi o caso da elaboração da BNCC<sup>4</sup> e, depois,

---

<sup>4</sup> Segundo a professora Maria Helena Guimarães de Castro, do Comitê Gestor do processo de elaboração da BNCC, foram feitas duas consultas populares, com ampla participação dos professores da Educação Básica. No entanto, a primeira consulta teria ocorrido entre o final de outubro de 2015 e março de 2016. A segunda consulta teria ocorrido entre 23 de junho de 2016 e 10 de agosto de 2016. Não é razoável supor que essas consultas foram sérias. No primeiro caso, o tempo, sobretudo subtraído o recesso de final de ano, é insuficiente para o envio da

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sua imposição. Pensar o Estágio, nos quadros que estou propondo, não é só reinventar a didática – naqueles casos em que ela ainda está preza à instrumentologia – é também lutar por uma mudança paradigmática nessa relação entre estes espaços. Tomar o estágio enquanto objeto epistemológico não é apenas repensar a didática e a escola, é também ter um projeto claro de Estágio, o que pressupõe um planejamento realista e comprometido com a formação qualificada dos alunos e alunas, que desejamos sejam bons professores e professoras.

Por fim, quero dizer que o futuro exige luta. O futuro exige luta em prol da educação histórica. O futuro exige luta, portanto, contra a Resolução 02/2019, a resolução do fim das identidades específicas dos cursos de licenciatura. Essa Resolução, pensada nos mesmos moldes da BNCC se ajusta muito bem à pedagogização didática e à compreensão do estágio limitado ao saber-fazer, mas esvazia o sentido de identidade profissional e de educação enquanto perspectiva de emancipação humana por que processo de empoderamento daqueles que com ela se comprometem. Em cada tempo o seu desafio, para cada tempo, a luta necessária. Essa é a dialética da vida.

## **Bibliografia**

AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison Antônio. *Estágio: contribuições para a formação do professor de história*. História e ensino, Londrina. v, 12, p. 187-202, ago. 2006.

ALLIEU, Nicole. *De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire*. In: DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. (org.). *Docência em história [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador*. Natal: EDUFRN, 2017.

---

proposta, estudo da proposta pelos professores, mobilização e organização dos debates em torno do documento. Se o primeiro prazo é insuficiente, o segundo é um escárnio. Encaminharam a discussão da segunda etapa entre a última semana de junho, que é tempo de avaliações, o mês de julho é férias docente e a primeira semana de agosto, quando as escolas estão retomando as aulas. Quem discutiu e porque esse prazo? Apenas para garantir que, como diz a autora (CASTRO, 2020, p. 98), a versão final fosse preparada por especialistas que nunca viram o chão da escola, pelo menos não da diversidade de escolas.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

BONATTO, Elesiane; SOUZA, Flávia de Freitas. *Aprendendo a ensinar História: experiência de estágio no 7º ano do Ensino Fundamental*. Florianópolis: FAED/UEDESC, 2016. Relatório de Estágio.

BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, (1), 2014, pp. 131-147.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018a.

CAVALCANTI, E. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n. 18, p. 49-61, 2019.

CAVALCANTI, E. História, ensino de história e livro didático: a formação docente em debate. *Saeculum - Revista de História*, v. 38, jan./jun. 2018b.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de história e a realidade do ensino*. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, 1983.

FONSECA, Genaro Alvarenga; MARTINO, Vânia de Fátima. O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História. In: DAVID, Célia Maria; *et al.* (orgs.) *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2015.

FURMANN, Ivan. *Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR*. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação de Mestrado.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de e CUBAS, Caroline Jaques (Org.). *Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 4. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de e SANTOS, Maria Auxiliadora Moreira dos. A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis: Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. ANGONESE, Antônio (trad.). São Paulo: Edusc, 2001.

ROSSATO, Luciana et alii (Org.). *Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 2. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. (Org.). *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 3. Goiânia: X da Cultura, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. MARTINS, Estevão de Rezende (trad.). Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMITZ, Adrieli. *A importância do estágio supervisionado na licenciatura em história: percepções dos acadêmicos do curso de história da universidade federal da fronteira sul-campus chapecó (2015/1-2015/2)*. Chapecó: UFSS, 2016. Relatório de Estágio.

SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). *Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 1. Florianópolis: Udesc, 2011.

SILVA, Moisés Pereira. Significar o mundo: a educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo. *Rev. Fac. Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 77, pp. 195-213, jul./dez. 2020.

SILVA, Moisés Pereira; OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva. A docência no sistema modular de ensino da rede pública do Pará e a biografia do padre Josimo Moraes Tavares: perspectivas

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

teórico-práticas para a educação histórica. *Revista História Hoje*, v. 8, nº 16, p. 234-255 – 2019a.

SILVA, Moisés Pereira; OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva. Paulo Freire e a educação histórica: desafios e possibilidades para a atuação docente no sistema modular de ensino da rede pública estadual paraense. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 4. Edição Especial. 2019b.

## **Documento**

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019*. Brasília: CNE/CP, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. Brasília. MEC/SEB, 2018.