

O Estágio Supervisionado Curricular e a formação de professores \as no concerto da crise da História

The Curricular Supervised Internship and teacher training in the context of the History crisis

Cleonice Elias da Silva¹
Nashla Dahás²

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre o Estágio Supervisionado Curricular em História, situando-o em um momento de crise da História disciplinar eurocêntrica e de alentado debate teórico no campo das aprendizagens e das práticas de ensino de História. A mobilização da bibliografia especializada, somamos impressões vivenciadas enquanto docentes de Prática de Ensino de História em uma universidade estadual do Paraná. Visa-se contribuir com este campo de estudos e suas ações práticas nos processos formativos dos \as licenciandos \as em História. **Palavras-chave:** Estágio Supervisionado Curricular em História; Revisão teórica; Diários de bordo.

Abstract: This article presents reflections on the Curricular Supervised Internship in History, placing it at a time of crisis in Eurocentric disciplinary History and of heightened theoretical debate in the field of learning and History teaching practices. To the mobilization of specialized bibliography, we added impressions experienced as teachers of History Teaching Practice at a state university in Paraná. The aim is to contribute to this field of studies and its practical actions in the training processes of History graduates.

Keywords: Curricular Supervised Internship; Theoretical review; Ship's diaries.

¹ Doutora em História Social pela PUC-SP e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

² Doutora em História Social pela UFRJ e professora visitante do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD).

O Estágio Supervisionado e/ no tempo presente

Em 24 de julho de 2021, na cidade de São Paulo, a estátua de seis metros de altura em homenagem ao bandeirante Manuel de Borba Gato (1649-1718) foi incendiada (El País, 2021). A autoria do acontecimento foi reivindicada pelo grupo Revolução Periférica e acompanhou um movimento internacional de deslegitimação de monumentos históricos considerados colonialistas iniciado nos Estados Unidos após o assassinato de George Floyd e dos protestos da população negra subsequentes ao crime. Ainda que possam ser questionados elementos políticos e jurídicos que envolvem a tentativa de destruição da estátua, é possível afirmar que o evento performou a presença do Brasil no circuito global de mobilizações que ao menos desde 2011 vem colocando no espaço público o problema da História eurocentrada e de sua institucionalização como História única. Como este, poderíamos citar outros exemplos sintomáticos da ampliação da complexidade com que a sociedade brasileira passou a lidar com os traumas do passado e com as violências do presente, evidenciando a sensação de presença de traumas remotos ou recentes interpretados, por exemplo, a partir da noção de terrorismo de Estado, de necropolítica e do direito à memória, entre outras possibilidades.

Ao mesmo tempo, na última década, vivenciamos a multiplicação social de focos de produção de discurso sobre o passado, acompanhada da emergência pública dos chamados negacionismos, sobretudo a partir do golpe parlamentar-midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Trata-se, em geral, de narrativas que negam ou fraudam passados históricos sensíveis a partir do uso tendencioso de fontes históricas e da manipulação de referências historiográficas de acordo com uma tese dada *a priori*, qual seja a de que professores/as de História são doutrinadores/as esquerdistas, comunistas e outras variantes utilizadas para desqualificar a luta social pela liberdade como parte do saber escolar. Talvez o exemplo mais emblemático dessa conjuntura e da singularidade brasileira na apropriação dos negacionismos seja a comemoração pelo Executivo, por quatro anos consecutivos (2019-2022), do aniversário do golpe civil-militar de 1964. O presidente em exercício no período, Jair Bolsonaro, saudou a data, não apenas atribuindo à ruptura democrática o sentido de uma revolução, como louvou os métodos de repressão utilizados durante o estado de exceção.

Para o que nos interessa neste artigo, é preciso reforçar, ainda que de modo introdutório, que os negacionismos históricos não emergiram como fenômenos isolados, mas integraram um projeto mais amplo de desqualificação pública da atividade docente, desautorização do conhecimento histórico e deslegitimação de seus lugares socialmente reconhecidos de produção, como a escola e a universidade.

Para tanto, seguidos cortes orçamentários incidiram sobre a Educação e a Pesquisa no país especialmente entre 2018 e 2022. De acordo com Keila Grinberg (Anpuh, 2020), contudo, a associação desqualificadora e conspiratória entre as esquerdas, o fantasma do comunismo e a atividade docente no Brasil não é nova e nem original. A historiadora aponta uma construção descontínua entre o estado atual dessa questão e o sucesso alcançado, por exemplo, pelo jornalista Leandro Narloch desde a publicação, em 2007, de seu *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*.¹ Segundo Grinberg, este teria sido um marco no processo de ampliação social da ideia de que professores\as de História e humanidades seriam, na verdade, doutrinadores\as.

De nosso ponto de vista, resultados práticos de longo alcance desse projeto são a promulgação da última versão da Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, ambos viabilizados normativamente em 2017. Ainda que não tenhamos a intenção de detalhar tais diretrizes para a Educação, apontamos os fenômenos citados como uma ambientação na qual o Estágio Supervisionado Curricular se consolidou como política pública potencialmente transformadora da formação docente, desde 2002, quando se tornou componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. Ademais, trata-se da ambiência social na qual professores\as, estagiários\as e turmas escolares estão imersos, em interação com os desdobramentos sobre o saber ensinado (Monteiro, 2003), ou a ensinar, e na cultura escolar. Ressaltamos ainda a mudança na conjuntura institucional através da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em outubro de 2022, mas, entendendo também que ela não implica o desaparecimento das experiências anteriores e de seus efeitos.

Nessas circunstâncias, este artigo será dividido em três partes: na primeira, vamos refletir sobre as respostas e reações do Ensino de História e da ciência histórica ao quadro descrito anteriormente; como vêm diagnosticando o tempo presente e como, através das dimensões de corpo, memória e *práxis*, vêm interferindo na realidade a partir do Estágio Supervisionado. No segundo momento, caracterizamos e problematizamos o Estágio enquanto projeto nacional para a educação, processo fundamental da formação docente e campo de estudos fundamentado teórica e metodologicamente. Na última parte, apresentamos e discutimos alguns relatos de experiências que associamos ao Estágio Supervisionado, incluindo o nosso, como professoras da disciplina de Prática de Ensino de História, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, entre 2021 e 2023, e considerando os relatos produzidos pelos\as estudantes estagiários\as no ano letivo de 2021.

A crise da visão histórica do mundo e a crítica da escola. Corpo, memória e *práxis* no Estágio Supervisionado Curricular

Em seu *Ensinando a transgredir* (2013), bell hooks aborda a crise da escola nos Estados Unidos desde os anos de 1970, marcada crescentemente por estudantes que não querem estar na escola e por professores\as que desistiram de ensinar. O livro se apresenta como uma intervenção de oposição à desvalorização da atividade docente e, ao mesmo tempo, como resultado da necessidade de mudar as práticas de ensino vigentes. Em diversas passagens hooks cita Paulo Freire e o seu conceito de educação bancária, segundo o qual a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam a aquisição de conhecimentos que podem ser guardados e utilizados em algum momento, ou seja, em que predominam práticas pedagógicas baseadas nas noções de transmissão e de acúmulo de conteúdos. É a transformação deste paradigma que lhe parece tão urgente. A escritora aponta, especialmente, para a importância da sala de aula como um espaço de aprendizagem onde as experiências mais radicais podem acontecer em âmbito acadêmico. Partimos aqui desse diagnóstico e dessa percepção sensível a respeito da valorização do espaço tradicional de ensino-aprendizagem, a sala de aula, locus privilegiado de construção coletiva de conhecimento permeado pela alteridade e pelo autoencontro.

Diagnóstico semelhante ao de hooks é descrito por Peter Lee (2006), no Reino Unido; de acordo com o autor, se observa um desinteresse crescente dos\as jovens pela História, a seu ver em razão do espaço social tomado pela indústria cultural. Foi nesse contexto que Lee iniciou projetos de investigação com estudantes fundamentados na noção de Educação Histórica e a respeito da progressão de aprendizagem, tema que considera menos explorado no campo dessas teorias. No Brasil, em anos mais recentes, Jean Moreno (2016) abordou a força das tradições conservadoras no ensino de história: *dèjà vu* é a expressão utilizada pelo historiador para ressaltar continuidades conservadoras nas percepções de ensino-aprendizagem no Brasil, entre elas, o conteudismo, a linearidade como compreensão única da passagem do tempo, e a baixa representação das populações negras e dos povos indígenas. Quanto à crise de sentido da disciplina histórica – tema candente durante os últimos anos, marcado pelo crescimento dos negacionismos históricos –, Moreno cita o baixo nível de cumprimento das promessas da modernidade como um elemento fundamental da desidentificação dos\as nossos\as estudantes com a História moderno-ocidental ensinada ainda hoje.

De certa forma, entendemos que esse amplo debate a respeito da crise da visão moderno-ocidental da História e da crítica da escola encontra ressonância nas ideias de Hans Ulrich Gumbrecht. Em palestra provocativamente intitulada

O que podemos fazer com o passado no tempo “pós-histórico?” (2022), ministrada na Universidade Federal de Ouro Preto, o crítico literário enfatizou o descompasso entre a percepção social generalizada sobre o tempo – que já não operaria sob o signo do progresso –, e a academia, na qual a maneira dominante de conceber o tempo teria permanecido ligada à temporalização da história produzida no século XIX europeu. Gumbrecht se pergunta o que fazer no ambiente acadêmico (ao qual acrescentaríamos a dimensão escolar) quando o padrão que constitui a História como disciplina já não corresponde à percepção socialmente dominante acerca do tempo. Para o autor, na vida cotidiana, o futuro passou a ser percebido como uma ameaça iminente – desemprego, sofrimento psíquico e catástrofe ambiental, entre outros exemplos –, enquanto o presente está ocupado por traumas do passado e seus fantasmas, de um lado; e por imagens de passados instantâneos, muitas vezes reificados pelas redes sociais, de outro. Amplo, elástico, ultrapresente, seria o agora, essa espécie de novo tempo do mundo, com características muito particulares nos países latino-americanos.²

Em linhas gerais, há significativa bibliografia sobre a ideia de que, desde a segunda metade do século XX, o tempo vem deixando de ser percebido e praticado socialmente como um agente irrevogável de mudanças, rebaixando fortemente as expectativas de transformação que haviam predominado desde fins do século XVIII. Nessa perspectiva, a emergência de discussões que renovaram os estudos sobre tempo e temporalidade numa abordagem crítica ao eurocentrismo, como os estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais, por exemplo, adquiriram apelo no campo do ensino de história e entre os/as estudantes de diferentes níveis de ensino, como demonstra nossa própria experiência em salas de aula de ensino médio, graduação e pós-graduação. Isto porque simultaneamente à desconstrução recente da História única colonialista, está a afirmação de agentes, mitos, símbolos e Histórias negadas, invisibilizadas, inferiorizadas, derrotadas, com as quais nossos/as estudantes tendem a se identificar em maior grau. A esse respeito, o filósofo Rodrigo Nunes (2022, p. 55) menciona a importância da figura de Zumbi, “onipresente na cultura e no debate político pós-2008, como uma espécie de retrato da existência cotidiana da maioria das pessoas”. Nessa virada de alteridade, vale dizer, têm sido personagens centrais os movimentos identitários, entre os quais, o Negro, feministas, indígenas, LGBTQIA+, entre outros, que vêm ocupando o espaço deixado pela falência das narrativas universalistas entre as esquerdas brasileiras.

Nessas circunstâncias, consideramos o Estágio Supervisionado Curricular como política pública nacional potencialmente transformadora e em sintonia com as mudanças potencialmente democratizantes que acabamos de descrever. Em

sua dimensão corpórea, o Estágio está em posição de ruptura com a segmentação hierárquica entre universidade e escola, inserindo estudantes de graduação, seus corpos em movimento no interior do cotidiano escolar. A presença desses\as jovens formandos\as nas escolas produz novas expectativas de aprendizagens, novos afetos e encontros no interior das salas de aula. Nesse ponto, vale lembrar o que afirma bell hooks (2013, p. 17-18): “o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”.

Enquanto memória, o Estágio Supervisionado produz registros desses encontros através dos diários de bordo produzidos pelos\as formandos\as, incluindo tanto as informações formalmente identificadoras dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica – como temáticas, habilidades da BNCC contempladas, nível de ensino, número de alunos\as, recursos tecnológicos utilizados, metodologias e abordagens aplicadas pelo\ a professor\ a, entre outras –, quanto impressões pessoais desses graduandos\as a respeito das relações entre alunos\as e professores\as, interesses e demandas da turma, linguagens utilizadas, cultura escolar, níveis de tensão e apropriação das discussões, graus de criticidade em sala de aula, formas de incorporação ou não de conhecimentos prévios, níveis de autoritarismo e de liberdade na escola, entre outros. Longe de serem neutras, essas percepções registram lugares de fala, conjunturas políticas mais ou menos conservadoras, diferentes tipos de formação. Ou seja, o que temos são fontes, vestígios de um emaranhado de histórias fundamentais à análise do desenvolvimento escolar e da relação universidade-escola.

Na dimensão da *práxis*, o que o programa do Estágio obrigatório indica, tanto quanto as nossas observações pessoais, é que existem ganhos importantes na experimentação da condição de professor\ a antes de sê-lo\ a efetivamente. Na atividade da regência, pela primeira vez, esses\as jovens são confrontados\as com o universo profissional, com os descompassos entre as teorias pedagógicas e a prática docente, com os imprevistos e demandas espontâneas próprias aos espaços de aprendizagem. Esse momento, mais do que qualquer outro, fornece sentidos (variados) às escolhas e às expectativas de quem decide ser professor\ a e de que tipo de professor\ a se deseja ser e não ser.

A vida real do Estágio Supervisionado obrigatório: institucionalidade, processo de formação e campo de estudos

O Estágio Supervisionado Curricular consiste em uma estratégia de formação baseada na convivência com o ambiente de trabalho e com as situações reais de aplicação das habilidades adquiridas no processo de formação docente. Seu dispositivo normativo é a Resolução nº 2 do CNP/CP de 2002, que o torna parte da grade curricular dos cursos e indica 200 horas de cumprimento obrigatório pelos terceiros e quartos anos de licenciatura. Essa carga horária é dividida em etapas de observação e participação no cotidiano escolar dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, preferencialmente na rede pública de ensino; produção de material didático e de intervenções variadas em sala de aula; e aplicação da aula-regência pelo(a) formando(a). No caso do ensino de história, todo o processo é mediado pela orientação do(a) professor(a) de Prática do Ensino de História, que acompanha e orienta o(a) estudante para que ele(a) constitua os recursos teóricos, metodológicos, técnicos e emocionais necessários às etapas do Estágio. Em geral, durante a disciplina, na universidade, as turmas são levadas à preparação de materiais didáticos e de planos de aula, considerando igualmente as perspectivas historiográficas e as práticas escolares observadas.

De acordo com a pesquisa de Marlene Cainelli, Marisa Noda e Maria Glória Parra Santos Solé (2022) a respeito do significado do Estágio para os(as) estudantes de cursos de licenciatura em História, o contato do(a) estudante com a cultura escolar é fundamental especialmente por lhe proporcionar obstáculos pedagógicos dificilmente reproduzíveis em outros contextos. Um dos desafios mais recorrentes entre estudantes brasileiros(as), segundo as autoras, consiste na superação da chamada aula-conferência e no exercício da aula expositivo-dialogada, na qual esteja incluída a mobilização crítica de fontes históricas

Na opinião dos estagiários, a aula elaborada dentro do espectro didático da aula-expositiva não apresentaria as dificuldades de uma aula-oficina, principalmente no que tange à escolha das fontes para o desenvolvimento da ação didática. Pensar a didática da história para além da exposição de conteúdos substantivos é um grande desafio para os professores estagiários [...] (Cainelli; Noda; Solé, 2002, p. 9).

Em outros termos, a construção coletiva de conhecimento histórico em sala de aula parece continuar em segundo plano na prática e na formação docente, nas quais predominam estratégias pedagógicas voltadas para a exposição conteudista centrada na figura do(a) professor(a). Do nosso ponto de vista, este problema está também relacionado ao que a historiadora Keila Grinberg se refere na intervenção “História

e negacionismo: e agora Anpuh?” (2021), anteriormente mencionada neste artigo. Segundo a pesquisadora, existe um distanciamento geral de historiadores/as em relação ao espaço público, uma despreocupação em legitimar publicamente nossos métodos de trabalho diante do enfraquecimento da justificativa que até então era suficiente à atividade historiográfica – a de que ela seria um espaço privilegiado à constituição de enunciados verdadeiros sobre o passado. Pensamos, assim, que o campo do ensino de História também reflete as questões amplas que a disciplina histórica vem enfrentando, como o questionamento de seus conceitos e práticas. É nesse sentido que a disciplina de Estágio Supervisionado pode ser vista como um espaço privilegiado para a análise das transformações operadas na História desde fins dos anos de 1980, a partir da interação acadêmica com os novos movimentos sociais, e realizada no ensino de História, sobretudo a partir dos anos 2000, com o crescimento dos estudos sobre a Educação Histórica no interior da Didática da História.

Predominantemente, os estudos sobre o Estágio Supervisionado Curricular, assim como a fundamentação teórica observada em sua realização nas licenciaturas em História incorporam os pressupostos da investigação em Educação Histórica, com destaque para a noção de consciência histórica proposta pelo intelectual alemão Jörn. Rüsen, e pela metodologia da aula-oficina, nos termos apresentados por Isabel Barca em Portugal e ampliados no Brasil por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (admitindo-se variações que não chegam a descaracterizar a proposta). Em primeiro lugar, vale esclarecer que a Didática da História vem se consolidando no país a partir da produção teórica de Rüsen, com volume significativo de publicações que a entendem como estruturação ou reestruturação de um campo de estudos, área de pesquisas que têm como objeto de investigação o amplo processo de ensino-aprendizagem, para além das estratégias pedagógicas para o ensino de história, incluindo questões ligadas à teoria da História, à construção, circulação e apropriação do pensamento e do conhecimento histórico (Moreno, 2019). Nesse sentido, são repensados os conceitos mais tradicionais da História, como o de tempo histórico, além de categorias ligadas ao processo de aprendizagem do pensamento histórico: como se aprende história, como estudantes pensam historicamente etc.

No interior desses estudos, destaca-se o conceito de consciência histórica tal como colocado por Rüsen (2015), que o define como um universal antropológico, uma necessidade humana de orientação temporal para a vida a partir de uma variedade de referências/experiências que vamos acumulando, inter-relacionando e significando em uma constante construção de nossas imagens das temporalidades e de como elas interferem em nossas ações no presente. Telenovelas e filmes, livros

científicos, romances, autoajuda, vídeos de História em cinco minutos no Youtube ou conversas sobre a infância em casa, todos são elementos que vão compondo nossa consciência sobre o tempo e sobre nossa parcela de agenciamento na História. Desse modo, esse processo de conscientização será sempre inconclusivo, aberto à complexificação, e encontrará na sala de aula um espaço fundamental de operacionalização. Daí que tantos\as intelectuais do ensino de História o venham incorporando como pressuposto teórico e como fundamento metodológico de diversas estratégias pedagógicas.

Uma proposta amplamente debatida e utilizada na formação ligada ao Estágio Supervisionado é a da aula-oficina (Barca, 2004) difundida no Brasil a partir das pesquisas de Maria Auxiliadora Schmidt (2006) e Marlene Cainelli (2017), entre outras referências. De modo panorâmico, trata-se de um planejamento-base para as aulas em História de acordo com o seguinte roteiro: (1) constituição de uma unidade temática investigativa, ou seja, problemas a serem levados à sala de aula, problemáticas históricas que não pretendem esgotar, descrever ou narrar conteúdos, mas estimular a investigação, o questionamento pelos\as estudantes e a criticidade em relação ao tema; (2) atividade de conhecimentos prévios, ou atividade diagnóstica: neste momento, são acolhidas as impressões iniciais dos\as estudantes sobre a temática em questão, de maneira ampla, considerando as referências do cotidiano da turma e não os aspectos “científicos” da problemática; a ideia é que essas impressões sejam valorizadas e incorporadas às intervenções pedagógicas a seguir; (3) intervenção pedagógica\ mobilização de fontes: neste estágio, é importante que fontes históricas variadas e de diferentes naturezas sejam apresentadas e mobilizadas criticamente, menos como respostas e mais como instrumentos de investigação, ao lado da ambientação histórica orientada pelo\ a professor\ a, agente fundamental em todo o processo; (4) atividade avaliativa: proposta inventiva, autoral, na qual o\ a estudante possa demonstrar capacidade narrativa sobre a temática – alguns exemplos frequentes na bibliografia, dependendo no nível de ensino, são: criação de um desfecho diferente para a História narrada, análise de uma fonte de natureza diferente daquela discutida com auxílio do\ a professor\ a, interpretação de narrativas divergentes sobre o mesmo acontecimento; comparação com eventos semelhantes em outras temporalidades, entre outros; (5) metacognição ou retomada da consciência histórica: aqui, é importante refletir sobre mudanças ou não nas impressões iniciais dos\as alunos\as, na possibilidade de ter havido aprofundamento ou não em termos de consciência histórica, nos acertos, erros e desafios em termos de abordagem e escolha metodológica do\ a professor\ a, entre outras dificuldades e questões que possam surgir ao longo da aula. As etapas não formam um manual, um plano rígido

que não possa ser alterado em adequação às características de cada turma e ano e\ou principalmente em função do tempo escolar e das impossibilidades comuns a ele. A aula-oficina funciona mais, a nosso ver, como balizadora do ensino-aprendizagem que aponta para a aplicação de determinados pressupostos – como a ideia de que a sala de aula é um lugar de pesquisa, de que o\la aluno\la deve ser valorizado e suas impressões são fundamentais à sua própria aprendizagem, e de que a disciplina histórica não precisa ser apreendida como um apanhado de conteúdos, mas como uma forma de pensar e de proceder diante dos acontecimentos de qualquer tempo. A seguir, veremos alguns relatos de experiência acerca de abordagens que esperamos se constituir como objetos de análise historiadora, mas também como inspiração para a reflexão e a prática no âmbito do Estágio Supervisionado Curricular.

O Estágio Supervisionado: desvelando o seu campo teórico

Segundo Maurice Tardif (2002, p. 263), um e uma docente não têm apenas uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, pelo contrário, são influenciados\as por diferentes teorias, concepções e técnicas que são mobilizadas conforme as necessidades que surgem no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem. A relação que estabelecem com os saberes não visa à busca de coerência, mas à utilização integrada do trabalho “em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”. Nesse sentido, não apenas a formação universitária influencia a formação inicial de docentes, como também os valores que os\as estudantes trazem. Contudo, essa formação cumpre um papel fundamental, possibilitando que tenham contato com os fundamentos teóricos e metodológicos que marcam e distinguem a prática docente.

No caso do Estágio Supervisionado Curricular, há uma perspectiva que o considera como uma experiência que possibilita a aquisição da prática profissional, especialmente no que diz respeito ao dar aula, conforme pontua Selma Garrido Pimenta (2012, p. 27). Segundo a autora, há ainda a predominância de um consenso segundo o qual o Estágio corresponde à parte mais prática do curso universitário, enquanto as demais teriam um caráter mais teórico. A autora analisou (2012) como o conceito de prática foi mobilizado nos documentos e diretrizes para a formação de professores\as que atuavam nos primeiros anos do Ensino de Primeiro Grau na década de 1960. Naquele momento, a concepção de prática estava associada à imitação de modelos teóricos existentes. Não eram consideradas as particularidades dos diferentes contextos educacionais e predominava a concepção de que a prática docente poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos (Pimenta, 2012, p. 36).

A autora menciona um relatório apresentado pelo INEP, em 1955, na Conferência das Escolas para Compreensão Internacional (UNESCO), que sugeria que os cursos de formação docente deveriam equilibrar teoria e prática. O relatório menciona que a prática deveria antecipar muitas das dificuldades do/a jovem professor/a, que as aulas, nas quais são propostas vivências práticas, fossem acompanhadas por debates antes e depois, com a intencionalidade de ajudar os/as estudantes a construir um senso de cooperação e desenvolverem capacidades para o exercício da docência, no lugar da ansiedade (Pimenta, 2012, p. 48).

Ao lado da tradição de segmentação entre teoria e prática evidenciadas por Selma Pimenta, a história da educação no Brasil é marcada pela precariedade de políticas públicas voltadas para a formação de professores/as. Essa situação foi agravada no contexto da ditadura civil-militar com a implementação da Lei 5.692/71. Em linhas gerais, a referida Lei modificou a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, e institucionalizou o ensino de Estudos Sociais no 1º grau, o que afetou o ensino de História e Geografia como disciplinas autônomas.

No contexto dos anos de 1970, surgiram algumas iniciativas de estágio que propuseram inovações técnicas no desenvolvimento de atividades que eram chamadas de microensino e que criavam situações para que os/as futuros/as professores/as desenvolvessem as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino. Selma Garrido Pimenta (2012, p. 64) afirma que a técnica/método do microensino é restrita, pois a única variável controlada é o desempenho docente, e são desconsideradas as ações dos/as estudantes. São propostas situações experimentais que não dão conta de possibilitar vivências marcadas pelas diversidades que surgem dentro das salas de aula.

A década seguinte foi marcada por um momento de crítica e superação dos efeitos nocivos das políticas educacionais implementadas a partir da Lei 5.692/71, entre eles, a queda na qualidade nos cursos de formação de professores/as, tendo em vista o aumento no número de universidades privadas no país e as licenciaturas curtas. O movimento de educadores dessa década de 1980 tinha como pressuposto que a escola é uma instituição social, cuja função específica seria “a produção e difusão de saber historicamente acumulado” com o objetivo de instrumentalizar os/as estudantes para participarem das lutas sociais de dimensões mais amplas, contribuindo, dessa forma, com os processos de transformação para uma sociedade mais justa. O referido contexto foi marcado por uma luta para que as instituições escolares deixassem de ser um privilégio das classes dominantes e se tornassem acessíveis às classes populares.

Nessa nova conjuntura, o debate sobre a formação docente ressaltou a importância de uma aguda conscientização referente à realidade e uma sólida fundamentação teórica dos/as estudantes, aspectos que poderiam permitir-lhes interpretar e direcionar essa realidade, além de adquirirem uma instrumentalização técnica suficiente para intervirem nela (Pimenta, 2012, p. 68).

A partir do século XXI, os debates contemporâneos estiveram marcados pela importância da indissociabilidade entre prática e teoria nos processos de formação docente. A dicotomia que ainda permanece entre elas reside na sobrevivência do modelo de formação de professores/as de História 3 + 1, que, de acordo com Luis Fernando Cerri (2013) corresponde a uma tradição nos cursos universitários de licenciatura brasileiros.

Apesar disso, Cristiani Bereta da Silva (2010) destaca que o Estágio Supervisionado deve ser entendido como componente curricular do curso de História que incorpora a pesquisa, constituindo-se em movimento teórico no qual a prática é problematizada e investigada. O Estágio deve ser um lugar de reflexão, de estudos teóricos e de pesquisa. A autora sugere que sejam estabelecidas parcerias para o desenvolvimento de pesquisas com os/as docentes das escolas e os/as estagiários/as. O Estágio Supervisionado precisa possibilitar a formação docente tal como preconiza Henry Giroux (1997): enquanto intelectuais com ações práticas em contextos diversos.

Menga Lüdke e David Scott (2018, p. 112) ressaltam que o Estágio representa, na realidade, uma fragilidade na formação inicial de docentes. O aumento na carga horária não implica melhor proveito pelos/as estudantes, tratando-se de uma formação efetiva para a prática do exercício da docência. O fato de a maior carga horária do Estágio ser destinada às observações em salas de aula da educação básica e a impossibilidade de os/as docentes universitários conseguirem fazer um acompanhamento do desenvolvimento deles/as são críticas apresentadas pela autora e pelo autor. Os/as estudantes, nessa leitura, acabam limitados a uma posição passiva, cumprindo horários e “preenchendo formulários, culminando com a redação de um relatório final, que não terá possibilidade de prestar contribuição para a melhoria dessa fase” (Lüdke; David, 2018, p. 112).

Assim como para Cristiani Bereta, Lüdke e David afirmam que a pesquisa é algo imprescindível na realização dos estágios:

Indissolúvelmente ligado ao componente teórico se encontra o papel da pesquisa, indispensável na preparação de todo profissional. No caso do professor ele aparece de modo evidente, pela sua atuação em um tipo de trabalho que exige decisões e adaptações constantes,

ante as necessidades dos seus alunos, como ocorre com os médicos e seus pacientes. Entretanto, a formação dos futuros médicos prevê o contato com a pesquisa e sua importância para todos os profissionais da medicina, o que não ocorre entre os professores (Lüdke; David, 2018, p. 121).

O fato é que os cursos de licenciatura no Brasil ainda proporcionam pouco tempo para a vivência da prática docente. Flávia Eloisa Caimi (2012, p. 1) destaca que diversos autores vêm demonstrando a importância de se prestar atenção aos modos como os/as professores/as transformam os conhecimentos que possuem em saberes ensináveis e compreensíveis para seus/suas alunos/as. Eles/as apontam um conjunto de saberes necessários à docência, que dizem respeito, em linhas gerais, aos saberes da experiência, aos conhecimentos/conteúdos da área específica, aos saberes pedagógicos, aos saberes curriculares, aos conhecimentos dos contextos educativos, entre outros.

Em suas pesquisas, Flávia Eloisa Caimi analisa o processo de aprendizagem profissional de estudantes de História, tentando identificar que elementos cognitivos e contextuais caracterizam os desempenhos competentes na sala de aula. Como desempenho competente, considera a capacidade de disposição para identificar quais são as dificuldades que se apresentam nas situações do processo formativo; o reconhecimento das limitações e potencialidades que são enfrentadas; a percepção sobre o que já é sabido e o que ainda requer aprendizado para o enfrentamento de dilemas que emergem no cotidiano escolar. Grosso modo, um conjunto de habilidades que John D. Bransford e outros (2007) denominam *competência adaptativa*, conceito associado ao de metacognição, que implica a avaliação de seu próprio progresso no percurso da aprendizagem, a capacidade de identificar e perseguir novos objetivos para a consolidação dos conhecimentos (Caimi, 2012, p. 1).

A aprendizagem profissional do/a professor/a, de acordo com a historiadora mencionada, vem sendo entendida, na literatura educacional, como um processo complexo e contínuo, marcado por descontinuidades e oscilações. Nesta perspectiva, o aprendizado da profissão docente vai muito além de dominar conteúdos e estratégias de ensino, como foi preconizado pelo modelo da racionalidade técnica. Ele está relacionado com a atuação em contextos complexos e singulares, com o cotidiano da sala de aula, que exige soluções possíveis e adequadas para lidar com os imprevistos do contexto escolar (Caimi, 2012, p. 3).

É importante ressaltar que as mencionadas situações no Estágio Supervisionado não se resumem a uma observação passiva, pois elas podem

exigir tomadas de decisão. São momentos de reflexão sobre o exercício da prática docente. Flávia Eloisa Caimi considera que a escrita das memórias das atividades relacionadas ao Estágio é promissora “para evidenciar as estratégias metacognitivas dos\as professorandos\as em sua aprendizagem profissional”. Esses registros acabam organizando suas impressões, sentidos e percepções: “[...] de informar o próprio sujeito sobre o ponto que se encontra na atividade, de auxiliar na identificação das suas dificuldades e dos progressos que já fez, potencializando sobremaneira suas estratégias metacognitivas e competências adaptativas” (Caimi, 2012, p. 12). Outra ação a ser desenvolvida, de acordo com Selma Garrido Pimenta (2012, p. 74), é que os\as professorandos\as tenham oportunidade de compartilhar entre si as experiências vivenciadas no Estágio, para que o percurso formativo assuma um caráter coletivo, mesmo que os aspectos individuais influenciem a aprendizagem profissional de cada um\ a dos\as estudantes dos cursos de licenciatura em História.

Relatos de vivência em sala de aula: possibilidades para o Estágio Supervisionado Curricular em História

Na realização dos estágios no curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, recomendamos que os\as estudantes produzam relatos sobre as situações observadas e vivenciadas em diários de bordo. Entendemos que a observação que fazem precisa ser instrumentalizada pelas leituras e discussões propostas nas aulas de Prática de Ensino e, por isso, insistimos que os registros tragam menos visões de senso comum e críticas simplistas a elementos da cultura escolar, e mais reflexões sobre a gramática da escolarização (Tyack; Cuban, 1995). Ou seja, buscamos fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para que os\as estudantes consigam identificar o *modus operandi* da escola; as culturas política, acadêmica e empírica que incidem sobre a instituição de ensino a partir de normatizações externas, tradições historiográficas ligadas à história ensinada, as características do fazer docente, os dispositivos de resistência e de sociabilidade em atuação nas salas de aula etc.

Para além de mais uma demanda da burocracia dos estágios, os diários cumprem um papel de sistematizar as impressões que os\as graduandos\as estão consolidando a partir do percurso formativo. Embora reconheçamos que a tecnologia vem alterando a aprendizagem em História e que o letramento digital – capacidade crítica de apropriação, navegação e criação de conteúdo digital em história – constitui hoje uma responsabilidade da formação inicial, enxergamos nesta fase do Estágio uma oportunidade ímpar de reforçar aqueles que são os fundamentos da nossa ciência de referência: o letramento histórico e a capacidade

narrativa. A escrita desempenha, assim, um papel fundamental nos nossos processos de aprendizagem.

Nós propomos nesta seção uma análise de alguns relatos sobre o programa de Estágio Supervisionado realizado no ano de 2021 por estudantes de História da referida universidade. Eles foram realizados no formato remoto, devido às medidas sanitárias durante a pandemia de Covid-19. Entre os/as estudantes da turma de 2021, havia algumas que eram bolsistas do programa Residência Pedagógica, o que possibilitou a oportunidade de experimentação da docência de uma forma diferenciada dos/as demais estudantes que realizaram o Estágio Supervisionado convencional.

A estudante (E1) realizou o seu Estágio Supervisionado no ano letivo de 2021 no segundo semestre e acompanhou as aulas no formato híbrido, quando as escolas do estado do Paraná tinham parte dos/as discentes em sala de aula e outra acompanhando as aulas pelo *Google Meet*. Nesse cenário, os/as estudantes estagiários/as não puderam frequentar as escolas por medidas de segurança sanitária. Ela, em seu diário de bordo, apresenta uma descrição detalhada das dinâmicas que observou no decorrer das aulas, mesmo não estando presencialmente. A estudante reconhece os bons métodos do professor titular, menciona que os mapas utilizados por ele são recursos didáticos eficientes, e que ele apresenta em suas aulas debates alinhados com os da historiografia estudada na universidade. Esta última consideração feita por ela nos parece muito importante, pois o debate historiográfico deve chegar às salas de aula das escolas do país, sendo o descompasso entre saber acadêmico e saber escolar um problema histórico que o Estágio Supervisionado busca enfrentar.

A estudante mencionada não deixa de fazer críticas ao modelo híbrido de ensino, notando muitas dificuldades nas interações no decorrer das aulas: “Algo muito nítido nesse novo modelo é a interação do docente somente com os alunos que estão na escola, pois, com os educandos que acompanham a aula pelo *Meet*, ele só conversou na hora da chamada”. Ela também consegue elaborar de forma crítica observações que dizem respeito aos métodos do professor: “Apesar de a aula ser apenas dessa forma, com a utilização do livro, e conteúdo na lousa, é bem descontraída, mas eu não acho que seja tão interessante, pelo menos para mim, mas espero que nas próximas aulas, ele diversifique um pouco mais”. Algo que notamos apenas nos relatos dela é que mesmo não estando presencialmente nas aulas, a estudante consegue fazer uma projeção de sua atuação nesses espaços: “E eu, como professora, pretendo sempre dizer a verdade e também tentarei desconstruir algumas coisas, como é o caso do ‘descobrimento’”.

As críticas ao modelo híbrido de ensino e aos métodos do professor titular também são feitas pela estudante E2:

Compreende-se a dificuldade que nos deparamos durante este modelo híbrido e a lacuna que se dá por meio da falta de contato direto e social com os alunos para que tenhamos maior conhecimento sobre suas sociabilidades dentro da sala de aula em meio à cultura escolar.

Como é possível perceber, ambas as estudantes, na época cursando o terceiro ano, conseguem elaborar de forma crítica as limitações desse modelo de ensino. A mesma consideração é feita sobre os métodos do professor:

Mesmo entendendo que este modelo de ensino muitas vezes pode ser limitado e considerando também a realidade de muitas escolas, creio que se o docente alternasse sua aula com o uso de mídias, imagens ou slides, tornaria a aula menos monótona e mais dinâmica.

Diante das percepções recorrentes a respeito das metodologias utilizadas nas escolas, buscamos propor uma visão mais ampla e menos pessoal aos formandos, conduzindo-os a discussões ligadas ao poder das tradições pedagógicas e historiográficas que, em geral, legitimam um ensino transmissional e eurocêntrico. Além disso, conduzimos leituras e reflexões sobre as reformas regressivas mais recentes que resultaram na BNCC (2017) e no Novo Ensino Médio. Outros aspectos abordados são a crescente plataformização do ensino e a falta de políticas públicas de formação continuada. A estagiária E2, por exemplo, associa o ato de “passar o texto na lousa” aos métodos tradicionais.

Cabe ressaltar que as turmas do ano letivo de 2022, que realizaram seus estágios presencialmente, relatam situações igualmente complexas, como o fato de que os slides enviados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná são projetados nas televisões e copiados pelas crianças e jovens. Não cabe o aprofundamento da discussão neste artigo, mas é importante considerarmos que o uso de recursos tecnológicos por si só não resulta em total rompimento com os métodos tradicionais. Consideramos necessário avaliar tanto as estratégias que são vistas como mais tradicionais quanto refletir criticamente sobre as possibilidades trazidas por novas metodologias na atual conjuntura da educação, e mais especificamente, na do ensino de História. Por exemplo, a prática da leitura e escrita são essenciais para a formação das pessoas. Não devemos minimizar a importância delas dentro da educação básica, mesmo diante da incorporação de recursos tecnológicos e métodos ativos.

E3 era bolsista do Residência Pedagógica e, apesar de ter competência narrativa geralmente satisfatória, não consegue elaborar como suas duas colegas

as situações observadas nas aulas. Contudo, a estagiária descreve minuciosamente os conteúdos compartilhados pela professora e as discussões propostas por ela nas aulas. Diferente de suas colegas, E3 não consegue dar um significado para a prática docente e não projeta como seria a sua atividade em contexto parecido com o que observa. Talvez uma justificativa possível para sua análise distanciada seja o fato de a estudante ter acompanhado a aula apenas no modelo remoto, embora este seja um caso inconcluso e sujeito a novas reflexões de nossa parte.

E4, também bolsista do RP, apresenta um relato satisfeito com relação a uma das regências ministradas:

A aula era sobre “Cabral toma posse das terras brasileiras”. Durante a aula, fizemos diversas perguntas engajadas, com o intuito dos alunos participarem, o que foi algo muito assertivo. Todos se aproximam mais do notebook, para visualizarem e nos ouvirem melhor, sendo nítido o interesse da maioria. A aula foi muito interessante, contudo, por ser a última, não conseguimos terminar a explicação, pois o sinal tocou e muitos precisaram pegar os ônibus. Por fim, passamos a atividade no *Class*, mas como não foi explicado, nenhum estudante a realizou.

Não notamos nas experiências das regências realizadas por alguns/as estudantes do Estágio Supervisionado dessa turma tal satisfação, pelo fato de não terem tido a oportunidade de realizá-las de forma síncrona e sim de forma gravada. Em linhas gerais, reconhecemos que as estudantes do RP tiveram experiências pedagógicas e pessoais mais proveitosas que seus/suas colegas. Essas limitações, no entanto, nos foram impostas pelo formato como o Estágio foi realizado e nos oferecem possibilidades reflexivas acerca das modalidades de ensino de história em tempos de evidente crescimento dos cursos a distância.

Devido às limitações deste artigo não conseguiremos desenvolver mais os relatos dos/as demais estudantes dessa turma. Mas gostaríamos de mencionar o estudante E5 pela qualidade e sensibilidade de suas observações, mesmo sendo feitas por meio de uma tela. O seu texto é marcado por uma riqueza de detalhes que nos faz pensar estarmos diante de uma obra literária de um iniciante e promissor escritor. Aqui destacamos apenas o trecho no qual ele também fala sobre os métodos da professora:

É interessante a metodologia da professora, apesar de tradicional, ela interage muito com a sala de aula sobre a História de Roma, principalmente pensando em uma sociedade de classes. Mas se eu estivesse lá como aluno, questionaria como isso impacta nossa sociedade atual?

O estudante percebe que a professora poderia ter projetado um debate considerando questões da realidade das crianças que assistiam às aulas. Mas, surpreendentemente para nós, ele não se coloca no lugar da docente, como suas colegas, mas no de aluno.

Considerações finais

Em oportunidades futuras, pretendemos aprofundar as reflexões apresentadas aqui ainda de forma inicial, pois as demais turmas do ano letivo de 2022 e de 2023 também elaboraram seus diários de bordo, materiais ricos não apenas para observarmos as especificidades do processo da formação docente inicial, tal como fez Flávia Eloisa Caimi em seu importante trabalho, *Aprendendo a ser professor de História*, publicado em livro no ano de 2008, mas também para redimensionarmos as nossas propostas de abordagem enquanto docentes do componente Prática de Ensino de História. Além disso, esses relatos nos dão subsídios para repensarmos o Estágio Supervisionado como um momento de extrema importância para a formação docente e para a superação de algumas de suas limitações que continuam no caminho como obstáculos à simbiose das sensibilidades ilustradas pela academia e pela escola e os saberes de luta que emergem das demandas sociais e políticas próprias ao tempo presente.

À guisa de conclusão, afirmamos que nossa experiência vem demonstrando que o Estágio Supervisionado proporciona a discussão teórico-prática de três elementos fundamentais a uma nova cultura de aprendizagem crítica da história que vem se impondo como forma de enfrentamento no concerto da crise da História que abre este capítulo: o encontro entre os universos das salas de aula nos diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior; a concepção da educação básica como locus fundamental de produção de conhecimento em história; e a demanda por uma formação do/a professor/a da educação básica como pesquisador/a capaz de refletir continuamente sobre objetivos de aprendizagem e a aplicabilidade dos seus métodos. Assim, potencialmente, o Estágio constitui um campo de experimentação capaz de tencionar a gestão burocrática da sala de aula, a desqualificação da atividade docente e a histórica hierarquização entre universidade e escola.

Referências

- CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional no estágio curricular em História: mapeando características do desempenho competente na docência. *In: IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008.
- CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUMBRECHT, Hans U. Depois de “depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? *In: ARAUJO, Valdeí Lopes de; MOLLO, Helena Miranda; NICOLAZZI, Fernando (org.). Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LAU FILHO, W. L. “De Volta Para o Futuro”: educação histórica e currículo em tempos de deslembrar. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 435-445, 2020.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Dossiê: Identidades/Alteridades; **Rev. Bras. Hist.**, v. 19, n. 38, 1999.
- LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p.109-125, jan./mar. 2018.
- MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk; MELO, Rosilene Alves (Orgs.). **Ensinar com História pública**: desafios, temas e experiências. Sobral: Sertão Cult, 2022.
- MERCIER, Daniela. Estátua de Borba Gato, símbolo da escravidão em São Paulo, é incendiada por ativistas. **El País**, 24 jul. 2021.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.
- MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular. Déjà Vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. *In: PINSKY, Jaime;*

- PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela história:** desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021.
- NEHM TV. Palestra com Hans Ulrich Gumbrecht: O que podemos fazer com o passado no tempo “pós-histórico?”. **Youtube**, 20 set. 2022.
- NODA, Marisa; SOLÉ; Maria Glória Parra Santos; CAINELLI, Marlene. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em história: um estudo sobre Brasil/Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.
- NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem.** Ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: UBU, 2022.
- PEREIRA, Nilton Pereira. Por que é preciso estudar História? (Artigo). *In*: Café História. Publicado em 5 de julho de 2021. ROUSSO, Henry. **A última catástrofe:** a história, o presente, o contemporâneo. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RBH; ANPUH-BR. História e negacionismo: e agora ANPUH? **Youtube**, 02 jul. 2020.
- SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286, jan./mar. 2018.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educar em Revista**, Belo Horizonte., v. 28, n. 1, p. 131-156, abr. 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2000.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula.** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Notas

- ¹ A historiadora abordou o tema no debate História e negacionismo: e agora ANPUH?. Disponível em: <https://bit.ly/3U6KYIK>. Acesso em 31 out. 2022.
- ² Sobre o tempo presente periférico, ver: ROUSSO, H. A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo. RJ: FGV, 2016.