



ISSN 1984-5634

ARTIGO

AS ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO EM HISTÓRIA COMO UTOPIA NECESSÁRIA

The specifics of the internship in history as a necessary utopia

MOISÉS PEREIRA DA SILVA*

RESUMO

Um dos méritos do debate sobre a educação histórica, entendida como processo de desenvolvimento da consciência histórica, foi desenvolver a crítica à didática da história subsumida no processo de pedagogização, acepção estreita e pragmática que circunscreve a didática e, de modo geral, a docência em História, à instrumentalização do ensino. Essa perspectiva tem encontrado lugar privilegiado no Estágio Supervisionado Obrigatório em História, entendido, via de regra, como o tempo-lugar de exercício da teoria, esta última tão nobre quanto vulgar a primeira. Esse artigo, à medida que problematiza essa realidade, sugere, ancorado nos estudos da educação histórica e na práxis freireana, uma mudança paradigmática na compreensão do Estágio e das atividades práticas-pedagógicas próprias desse tempo-saber-experiência-prático-teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Pedagogização. Educação Histórica.

ABSTRACT

One of the merits of the debate on historical education, understood as a process of development of historical consciousness, was to develop a critique of the didactics of history subsumed in the pedagogization process, a narrow and pragmatic meaning that circumscribes didactics and, in general, teaching in History, the instrumentalization of teaching. This perspective has found a privileged place in the Supervised Obligatory Internship in History, understood, as a rule, as the time-place for the exercise of theory, the latter as noble as the former. This article, as it problematizes this reality, suggests, anchored in the studies of historical education and in Freire's praxis, a paradigmatic change in the understanding of the Internship and the practical-pedagogical activities typical of that time which is also knowledge, experience, practice and theory.

KEYWORDS: Internship. Pedagogization. Historical Education.

O Estágio Supervisionado Obrigatório em História é, ao nosso ver, espaço tempo de constituição a identidade docente que se realiza no exercício de aproximação e conhecimento-reconhecimento dos sujeitos e das realidades do campo em que se dá essa experiência. Pela relevância dessa dimensão para a formação docente em História é que estamos propondo essa reflexão, com base em pesquisa qualitativa que tem no catálogo de teses e dissertações da Capes e nos anais eletrônicos dos simpósios nacionais de História promovidos pela Associação Nacional

EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

SUBMETIDO: 25.01.2022

ACEITO: 29.09.2022

COMO CITAR:

SILVA, M.P. As especificidades do estágio em história como utopia necessária. *Aedos*, v. 15, n.33, p.278-291, jan.-jun., 2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

* Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Pesquisador dos temas de educação, terra e trabalho. ORCID iD: 0000-0003-2712-3820. E-mail: moisesxba@gmail.com.

de História, ANPUH. Assim, a questão fundamental que norteia a escrita desse artigo gira em torno da possibilidade do Estágio Supervisionado Obrigatório em História como objeto de estudo. Dito de outra forma, se trata de saber, sobretudo entre aqueles que se dedicam à formação em História, se o estágio nessa área pode ter algum interesse epistemológico. A resposta é em si, considerando os limites da razoabilidade, simples. O que justifica um estudo é a carência de respostas, ou seja, o problema é que justifica uma pesquisa. E nesse caso, em que pese a impressão de calma – já que no âmbito da história persiste significativa aridez de estudos sobre o estágio – talvez seja essa uma das áreas mais problemáticas, não só no que diz respeito ao campo teórico do ensino de história, mas, na perspectiva da experiência, também no campo da prática, sobretudo quando se considera as relações das instituições de ensino superior com as escolas-campo e tudo aquilo que representa o universo que as constitui, bem como a inserção do aluno-estagiário e as formas colaborativas, as resistências, os projetos e as aprendizagens que aí têm lugar. Se há problemas, resta saber se, considerando que 98% dos cursos de história no Brasil são de formação de professores¹, seria relevante ocupar-se dos problemas da dimensão *sine quo non* da formação docente, o estágio. A hipótese nesse texto – também o fundamento dessa proposição – é que sendo a docência um ofício teórico-prático, a profissionalização passa, incontornavelmente, pela experiência desse fazer, intencionalmente planejado e criticamente refletido. No entanto, subtende-se, de determinadas posturas, que, na perspectiva dos intelectuais da história, o caráter prático do estágio constitui o móbil do óbice que lhe opõem enquanto objeto de estudo e reflexão. Essa percepção, do estágio como atividade prática e do desprezo pelo *plasmate* não pode ser simplesmente negada e, posto que há bases para a sua demonstração, é preciso ser problematizada.

O VIL MECÂNICO

O estudo de Bendassolli e Gondim (2014) sobre os significados, sentidos e função psicológica do trabalho recua à antiguidade grega para explicar que, apesar de *ergón* e *sjolé* remeterem, respectivamente, à vontade de realização e ao caráter contemplativo das atividades próprias dos filósofos; *ponos* correspondia ao trabalho manual entendido como penalidade, dor física, dor moral e, muito próximo desse sentido, *banausía* caracterizava tarefa mecânica e humanamente degradante que era próprio das camadas populares. Aristóteles é representante exemplar dessa concepção; para ele, a educação deve se ocupar dos homens livres, “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). Para Rossi “Aristóteles excluía os ‘operários mecânicos’ da classificação dos cidadãos e os diferenciara dos escravos só pelo fato de que atendem às solicitações e às necessidades de muitas pessoas ao passo que os escravos servem a uma única pessoa”. (2001, p. 24). Esse desprezo das artes mecânicas não foi privilégio da sociedade grega. Os estudos de Franco Cambi (1999), Moacir Gadotti (2003), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), Mário Alighiero Manacorda (2002) e Luís Alberto Marques Alves (2012) têm como pontos concordantes o caráter dual da educação, dualidade que em Manacorda é caracterizada pela convicção de que “todas as atividades técnicas eram tidas como suspeitas pelos homens livres [...] portanto, “indignas de um homem livre”. (2002, p. 103). É importante recuperar, nessa conjuntura, o sentido de *liberal* e, por consequência, das chamadas *artes liberais* muito empregado, por exemplo, para se falar

1 Conforme dados do INEP de 2008 (CERRI, 2013, p.185).

da educação no Brasil Colônia. Rossi explica, a esse respeito, 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”. (2001, p. 23).

Essa perspectiva entre os clássicos, que situava as *artes liberais* num quadro de liberação dos homens das elites socioeconômicas das atividades entendidas como próprias dos homens pobres, ou povo comum, e, num sentido *lato sensu*, relacionava determinado saber à condição de liberdade, alcançou o século XIX e influenciou fortemente não só a educação em si, mas a história enquanto disciplina particular. Nesse contexto, significativamente aburguesado, não se tratou de negar o trabalho, mas de admitir, no campo do saber e da cultura, a sua divisão social. Uns, com base nos clássicos, se ilustram para a governança, a boa vida e para se constituírem em modelo exemplar; outros, destinatários de um saber elementar, aprendem os rudimentos para melhor servir aos objetivos da fábrica, do Estado e para a vida moral, conforme os preceitos da fé.

É importante que se tenha em conta que a negação histórica que se faz não é da atividade manual em si, mas de todo o universo que a ela se relaciona. Não porque esse tipo de atividade seja desprovida de relevância, mas porque se destinam ao conjunto da sociedade que, do ponto de vista das elites, é irrelevante. É a partir dessa acepção que se constitui, historicamente, uma hierarquização dos saberes que reflete a hierarquização das sociedades. E quando, no contexto da sociedade burguesa, o saber-fazer obteve relevância considerável foi mais uma vez para comportar distinções sociais; dessa vez entre os que sabiam fazer, especialistas, e os não-especializados. Mas não qualquer saber fazer. O saber fazer diretamente ligado às *ciências do progresso*, ou seja, daquelas que atendiam às demandas mais urgentes da fábrica e da saúde física e financeira dos patrões. É nessa conjuntura que Paolo Rossi (2001) demonstra como a superação do preconceito contra o *vil mecânico* foi fundamental para o progresso da ciência moderna. É por este ângulo, segundo Rossi, que se deve entender o elogio das mãos nos textos de Giordano Bruno, bem como a defesa das artes mecânicas de Bacon e Descartes. Essa fenda abriu caminho para “uma nova consideração do trabalho, da função do saber técnico, do significado que têm os processos artificiais de alteração e transformação da natureza”, o que, entende Rossi, implicou na alteração de uma imagem milenar da ciência e produziu, gradativamente, “o fim de uma distinção de essência entre o conhecer e o fazer”. (2001, p. 24,25).

É nesse cenário que alguns pesquisadores (NADAI, 1993; BRUTER, 1997; FONSECA, 2006; GASPARELLO, 2004; BITTENCOURT, 1990; 1993; 2018) situam a história enquanto disciplina escolar a partir do currículo das humanidades clássicas no século XIX. Também a história passa a ser uma ciência especializada. Para Elza Nadai “a história como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas”. (1993, p. 144). A especialidade da história, nesse contexto, é a educação cívica, que significava legitimar a ordem política e social da nação e de seus dirigentes “e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la”. (LAVILLE, 1999, p. 126). Esse marco temporal diz respeito à sistematização daquilo que podemos chamar de disciplina escolar, não negação da ausência de conteúdos de história nos currículos de ensino desde tempos pretéritos, como foi o caso da *história profana* das escolas jesuíticas no Brasil do século XVI. O que importa pontuar, tendo

o século XIX como marco temporal, é que a disciplinarização da história fez-se na perspectiva dualista de valorização do discurso científico e com ajustes de seus objetivos ao projeto de educação em curso naquele momento, educação que se traduzia em ilustração para as elites, que precisavam se qualificar na arte da governança e noções rudimentares de saber para as classes populares, bastando a estes o suficiente para desenvolver atividades manuais, quase sempre desprezadas pelas elites ilustradas.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO VIL MECÂNICO DA HISTÓRIA

No que diz respeito à produção histórica e ao seu ensino, certamente foi esse o campo privilegiado da distinção de classe; do entendimento sobre que tipo de educação para cada grupo e, sobretudo, a partir do controle da educação pelo Estado, de um projeto de ensino da história que fosse útil aos propósitos das elites encasteladas no poder. É nessa perspectiva a avaliação de François Furet ao considerar que, a partir do século XIX, a presença da história nos currículos de ensino no mundo ocidental se justificou pela necessidade de afirmação dos Estados Nacionais. A constante revivificação da “guerra das narrativas”, usando expressão de Christian Laville (1999), demonstra a permanência do caráter missionário da história, a quem se impõe um discurso e uma atmosfera cientificista abstrata, em muitos casos desvinculada da realidade e, quase sempre, no caso do seu ensino, alheia à natureza da docência, o que fica ainda mais evidente quando se trata do Estágio Supervisionado.

A História é a ciência, seja enquanto produção de uma narrativa, seja enquanto aderência à narrativa, estratégica na constituição do sentido de progresso da humanidade, ao mesmo tempo em que é também, por excelência, a “árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET, 1986, p.135). Na consecução desse projeto, a exemplo do Brasil, ensinava-se uma “exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite”. (MATHIAS, 2011, p. 42).

A história à medida que luta por um lugar ao sol, no conjunto das ciências, e o seu estabelecimento enquanto disciplina de ensino, não tem como horizonte de expectativa pensar como se ensina história ou como se aprende história. A preocupação sobre o ensino fica relegada à pedagogia, e no campo da pedagogia, se diz como se deve ensinar cada vez de acordo com discussões do campo da psicologia. Essa é, aliás, outra perspectiva que não pode ser ignorada na reflexão sobre o Estágio Supervisionado em História, a que considera o estágio um fenômeno geral que pode, indistintamente, se reproduzir em todas as áreas da educação, cabendo, em consequência, à pedagogia pensa-lo. Trata-se da mesma compreensão, até pouco tempo majoritária, que entendia a didática da histórica como campo pedagógico – pedagogia nesse caso, confundida com instrução. O fenômeno geral que encerra a compreensão do estágio, nesse caso, é do seu entendimento circunscrito aos limites da prática.

É a acepção simplista do aprender-fazer-fazendo que ganhou espaço a partir das reformas educacionais da década de 1930 e reforçou-se nas reformas educacionais tecnicistas dos governos autoritários que estiveram no poder entre as décadas de 1960 a 1980. Nessa acepção, uma boa teoria forma o bom professor, de teoria. Na prática, esse professor idealizado tem existência breve. No dia em que o graduando precisa ir à escola-campo realizar o estágio termina por descobrir que, na prática, a teoria é outra. Outros são os casos em que as disciplinas de ensino, incluindo aí o Estágio, são entregues aos departamentos de educação porque, nesse entendimento, não seriam do campo da história. Nesse caso, a teoria é da história e a prática da pedagogia, nada mais representativo do velho modelo 3+1.

Isso demonstra como a história, no seu histórico esforço de se provar científica, tem marginalizado, e por isso se afastado, daquilo que não se classifica como reino da teoria. Esse é o problema que se interpõe ao Estágio em História enquanto processo qualitativo. Mas a dualidade teoria e prática tem história, é preciso revisita-la.

Os estudos sobre formação de professores (BITTENCOURT, 2004; CERRI, 2013; FENELON, 1983; FERREIRA, 1983; FONSECA, 2003; FREIRE, 1997; SCHMIDT, 1998; SILVA, 2001) têm indicado que essa formação, no nosso caso do professor de História, guarda estreita relação com dada concepção de educação – e no caso em discussão, de história. E nesse caso, o perfil docente ideal era do professor capaz de promover a formação cívico-moral de sujeitos aptos a servir a pátria e guardar os preceitos morais da fé católica. Nessa acepção, Silva (2001) avalia que da criação das escolas normais até a primeira metade da República, com poucas resistências, a questão na formação docente não era o domínio teórico, mas as qualidades morais que aproximava a figura do mestre ou mestra à figura religiosa. Os regulamentos definiam o perfil ideal privilegiando características como reconhecida moral, vida social regrada e socialmente comprovada. O que havia anterior a isso era o magistério confundido com sacerdócio; sacerdócio em sentido literal – de padres-mestres – e sacerdócio no sentido de vocação ao trabalho de caridade, muito comumente passando-se por uma entrega maternal de mulheres que se dedicavam ao ofício e a ele estavam devotamente presas. Essa história, científica, filha do século XIX, não pretende ser objetiva apenas em seus métodos, mas também nos seus propósitos, ou seja, naquilo que se pretende alcançar com dada narrativa histórica.

Paradoxalmente, do ponto de vista da competência teórica, de domínio dos saberes históricos, a formação do professor era precária. E se, no contexto de uma ciência histórica transplantada da Europa que aqui, entre outras coisas, viabilizou a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, a formação teórica do professor era incipiente, ainda mais frágil era o que poderíamos chamar de formação prática. Criadas ainda no século XIX, a primeira delas em 1835 em Niterói-RJ, na chamada Escola Normal, dedicada à formação de professoras, o preparo intelectual do professor não era uma preocupação efetiva. Essas escolas, que pretendiam disseminar a civilidade pela adequação à ordem e à moral católica, tinham um currículo enciclopédico com pouco conteúdo sobre ensino e aprendizagem propriamente.

O novo só pode ser reconhecido como tal enquanto distinto do velho, em relação ao qual se opõe e se propõe alternativa. A partir da década de 1930 o Estado se propôs signatário do novo, inclusive no campo educacional. Para Schueler e Magaldi (2009) o esforço de produção de uma memória reificadora da ação republicana no campo da educação passou pela representação da Primeira República “tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil”. (2009, p. 33). É nesse sentido que a Nova República, a partir do que ficou conhecido como Escola Nova, propôs um movimento de renovação do ensino unificando o currículo e propondo um modelo de formação de professores significativamente mais preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem. Nesse modelo a psicologia da aprendizagem e as técnicas de ensino ganharam destaque. A exemplo, o Decreto-Lei 1.190/39 criou o curso de Pedagogia, que formava o bacharel em 3 anos e, com mais 1 ano de estudo de Didática, formava o professor. Era a formalização da dualidade, tendência que tem caracterizado a formação dos professores de história até hoje.

Esse cenário se agravou com a reforma universitária de 1968 que aprofundou a separação entre conhecimento teórico específico e conhecimento didático genérico à medida em que estabeleceu espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, sendo que as práticas de ensino, incluindo os estágios, foram trasladadas para as faculdades ou departamentos de educação. Isso colaborou para a constituição de um imaginário que entendia o saber pedagógico como complemento a ser cursado, a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal que, efetivamente, estava desligada do curso de história. Depois da reforma de 1968, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, Lei 5.962/71, deu sequência a essa lógica criando as licenciaturas curtas, situação em que a formação didática resumia-se, em muitos casos, a três meses de estudo. Esse desenho curricular respondeu à visão dominante do campo científico, no qual a perspectiva didática significava algo completamente externo à história como ciência, correspondendo à ideia de transposição didática, ou seja, transporte, tradução, aplicação ou intermediação do conhecimento produzido pela história. O professor primeiro aprende história, a ciência histórica, depois, nos departamentos de educação aprendia, geralmente a partir de técnicas de ensino, como ensinar história. Nota-se, à luz do percurso histórico da docência, e das reformas de 1968 e 1971, que a lógica com que se tem pensado o Estágio dentro dos colegiados, é a mesma com que se pensou, e ainda se pensa, a didática da história, subsumida na pedagogia e caracterizada pelas metodologias de instrução.

A pedagogização da didática, e no caso em discussão aqui, também pedagogização do estágio supervisionado obrigatório em história, não é privilégio da educação brasileira. É a partir da crítica a essa instrumentalização tecnicista do ensino de história na Alemanha que Rüsen propõe uma didática da história alternativa à didática pedagogizada. Longe de ser uma crítica à pedagogia, a proposta de Rüsen procura apenas situar a didática da história no seu campo próprio, ou seja, a ciência histórica. A pedagogização da didática da história implica o seu estranhamento em relação ao trabalho dos historiadores e à própria história – e para esse entendimento baste que se fique claro que pedagogos não são historiadores – significa, em última instância, a didática circunscrita à condição de “ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2006, p. 8), sendo o professor e suas técnicas de ensino o agente desse processo passivo e limitado de ensino.

Essa perspectiva instrumental – no horizonte da didática e da prática de ensino – está estreitamente ligada à ideia de transposição didática do teórico da educação francesa ligado à matemática Yves Chevallard. Para ele, os conteúdos de ensino produzidos nos espaços de referência², sofrem “um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (Chevallard, 1991, p.39). Como o título da obra em francês indica, a transposição didática é a passagem *del saber sabio al saber enseñado*, ou seja, daquilo que os pesquisadores produzem àquilo que as escolas consomem. Essa concepção pragmática e autoritária tem sido aceita sem muita discussão em muitos espaços, inclusive quando esses espaços de referência, por suas distâncias em relação às bases – inclusive as escolas-campo – não sabem da riqueza criativa da escola e da diversidade da cultura escolar fomentada em seu interior.

2 Espaços de referência, para Yves Chevallard (1991), são os institutos, universidades e outros centros ocupados por pesquisadores que produzem o saber de referência que, depois, é adaptado pelo professor e apresentado aos alunos. A didática, nesse sentido, é um processo de acomodação, mas nunca a possibilidade de criação e de intervenção.

Pensar o ensino e a aprendizagem em história como desenvolvimento da consciência histórica significa conceber o ensino e aprendizagem como processo criativo, dialógico e significativo é alternativa ao caráter apassivado que nada tem a ver com o cotidiano escolar. Ademais, a ideia é que “a mesma epistemologia que orienta os pesquisadores em seus trabalhos pode alimentar as reflexões em práticas de sala de aula, assim como essas práticas de sala de aula podem suscitar transformações da historiografia”. (ANHEIM e GIRAULT apud. ALVES, 2016, p. 11). Para o historiador francês André Chervel (1999) a escola é um espaço que, embora admita alguma transposição, é marcada pela criatividade e pela ressignificação daquilo que lhe é apresentada. A transposição pressupõe uma fórmula para o ato de ensinar e quanto mais próximo dessa fórmula ideal, tanto melhor será o professor. E o que é o estágio nessa acepção? O espaço tempo de assimilação das fórmulas de transposição de conteúdos que, em muitos casos, o próprio estagiário desconhece.

O estágio tem sido pensado no mesmo âmbito da didática, ou seja, como assunto de pedagogos. Assumir a didática e o estágio como objetos da história e, por consequência dos historiadores, é, antes de tudo, admitir que não havendo fórmulas para o trabalho docente, “a Didática da História deve estar, e ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar”. (ALVES, 2016, p. 11). Mas isso também é, no que diz respeito ao estágio, assumir que esse é momento privilegiado da formação, inclusive identitária, do professor de história. É preciso, portanto, superar esse imaginário secular que dicotomiza formação teórica e formação prática. É preciso, pois, dizer que embora pedagogos possam pensar o estágio em história, o estágio em história é um tema da história e não da pedagogia. E para quem possa divergir, os números são muito representativos.

Fundada em outubro de 1961, a Associação Nacional de História, ANPUH, se pretende associação civil representativa dos professores e pesquisadores de história. Pela importância que ocupa, inclusive pelo simbolismo da sua interlocução com os profissionais da área e com o Estado, pareceu razoável que se buscasse, a partir de seus anais, como se situa a discussão sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório em História nos eventos que organiza. Escolheu-se o período entre 2009 e 2019, um intervalo temporal de 10 anos.

Nesse intervalo, entre 2009, com o 25º Simpósio Nacional de História, e 2019, com o 30º Simpósio Nacional de História, foram realizados 5 Simpósios Nacionais. Verificando os registros³ se constatou que nesse período de uma década não houve um único Simpósio Temático, Minicurso ou Grupo de Trabalho, GT, que se propusesse discutir o Estágio Supervisionado, ou se houve, não obteve inscrição suficiente para a sua realização⁴. Entre 2009, quando ocorreu o 25º Simpósio Nacional de História, e 2019, ocasião do 30º Simpósio Nacional de História, foram 21 apresentações em Simpósio Temático discutindo Estágio em História⁵. Do total de trabalhos apresentados, 90,48% eram produtos

3 É importante observar que nessa relação de Simpósios Temáticos aprovados por evento já estão excluídas aquelas propostas com inscrições inferiores ao mínimo permitido.

4 Um dos autores propôs, em 2019, um simpósio temático para tratar do Estágio Supervisionado em História. A ideia era, a partir daí, criar um Grupo de Trabalho, GT, sobre Estágio. Houveram apenas 6 inscrições e o Simpósio Temático foi cancelado.

5 As apresentações se deram em Simpósios Temáticos que, sob diferentes títulos, discutiam ensino de história. Para anos com maior número de ocorrências, como os anos de 2019, 2017 e 2013, a mesma temática teve lugar em simpósios temáticos diferentes, o que indica o caráter deslocado destas discussões. Houveram 4 apresentações de trabalho em 2019; 7 em 2017; 3 em 2013; 2 em 2011 e apenas 1 apresentação de trabalho sobre estágio em história em 2009.

de reflexões de professores universitários sobre suas experiências docentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado em cursos de História. Esse número pode parecer alto, mas se perde na imensidão das discussões quando considerada a grandiosidade numérica das discussões oportunizadas pela ANPUH nesse intervalo de tempo. Entre 2009 e 2019 os encontros nacionais somaram 757 Simpósios Temáticos, dos quais nenhum tinha Estágio como tema ou foco. Como os ST ocorrem, via de regra, com um número mínimo de 20 inscritos e um número máximo de 34, podemos supor razoável uma média de 27 apresentações por Simpósio Temático e uma média de 20.439 apresentações de trabalhos nos encontros nacionais da ANPUH nesse intervalo de dez anos. Então, de mais de 20 mil apresentações, apenas 21 discutiam Estágio Supervisionado em História. Como, nessa pesquisa, não foi somado o número exato de apresentações em cada ST, o total de apresentações é apenas uma média, não um número exato. Mas, embora 20.439 apresentações não seja um número exato, em termos de quantitativo de apresentações, 21 apresentações discutindo estágio é um dado certo. A imprecisão, em termos absolutos não deixa de ser precisa na demonstração do quanto o estágio é marginalizado nesse espaço especializado na discussão sobre produção histórica, formação de professores e ensino de história.

Ainda problematizando, não os números, mas a perspectiva que eles indicam, recorreu-se ao catálogo⁶ de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES⁷. Essa pesquisa (Figuras 1 e 2) apresentou certa complexidade e requereu o uso de refinamento no sistema de busca⁸. Nesse caso, para a busca por “estágio supervisionado obrigatório em história”⁹ não houve qualquer resultado. Refazendo a busca com as expressões “estágio supervisionado em história” e “estágio em história” não houve ocorrência de registros. A alternativa foi refinar para apenas “estágio supervisionado” e delimitar um lapso temporal, entre 2013 e 2017, buscando por teses e dissertações separadamente, de modo a viabilizar a análise dos resultados. Dessa opção o sistema reportou 283 dissertações e 136 teses cujos títulos remetiam diretamente ao Estágio Supervisionado. Mas não em história. Em história já se sabia – pelos refinamentos sem resultados com os termos “estágio supervisionado em história”, “estágio supervisionado obrigatório em história” e “estágio em história” – que não havia uma única pesquisa em nível de mestrado ou doutorado nesse período que tivesse como objeto o Estágio supervisionado em História. Mas, nas diversas áreas do ensino, bem como de áreas como saúde e engenharias, houve vários registros de pesquisa. Predominou a educação com 45,22% das pesquisas de Estágio; linguagem, a segunda área com mais ocorrências¹⁰ correspondeu a 12,36% e serviço social, a terceira, com 8,48% das pesquisas.

6 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

7 O bando de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, foi criado em 2001 e desde então se constituiu em importante fonte de informação sobre as pesquisas realizadas junto aos programas de pós-graduação stricto sensu das instituições de ensino superior no Brasil.

8 A pesquisa, realizada no início de agosto de 2020 com o tema Estágio Supervisionado em História reportou 1.137.744 de dados. Logo ficou claro que o sistema considerava cada palavra isoladamente, de modo que independe do uso da expressão Estágio supervisionado em história, ou em geografia, química ou qualquer outra área, o resultado seria muito aproximado. A exemplo, na mesma data, a busca por Estágio Supervisionado em Educação o resultado 1.137.832 resultados, uma diferença de 88 dados. As mesmas pesquisas, como a de Cunha (2010) e de Cabral (2015), embora da área de biologia e química respectivamente, se repetiam em todas as alternativas de busca, fosse de história, educação ou biologia. A alternativa foi escolher uma temporalidade e, dentro desse espaço temporal, buscar estágio supervisionado utilizando aspas como forma de circunscrever a busca aos termos específicos na forma como estavam escritos.

9 Como nas ferramentas de busca online, a exemplo do google, o uso de aspas restringe a busca aos termos exatos utilizados na pesquisa.

10 Embora Educação e Serviço Social tenham sido consideradas isoladamente, Linguagem encerra aqui também as suas subáreas, como Estudos da Linguagem; Letras; Letras e Linguística; Letras, Linguagem e Identidade; Língua e Cultura; Linguagem e Representação; Linguística e Linguística Aplicada.

DISSERTAÇÕES ENTRE 2013-2017 SOBRE "ESTÁGIO SUPERVISIONADO"

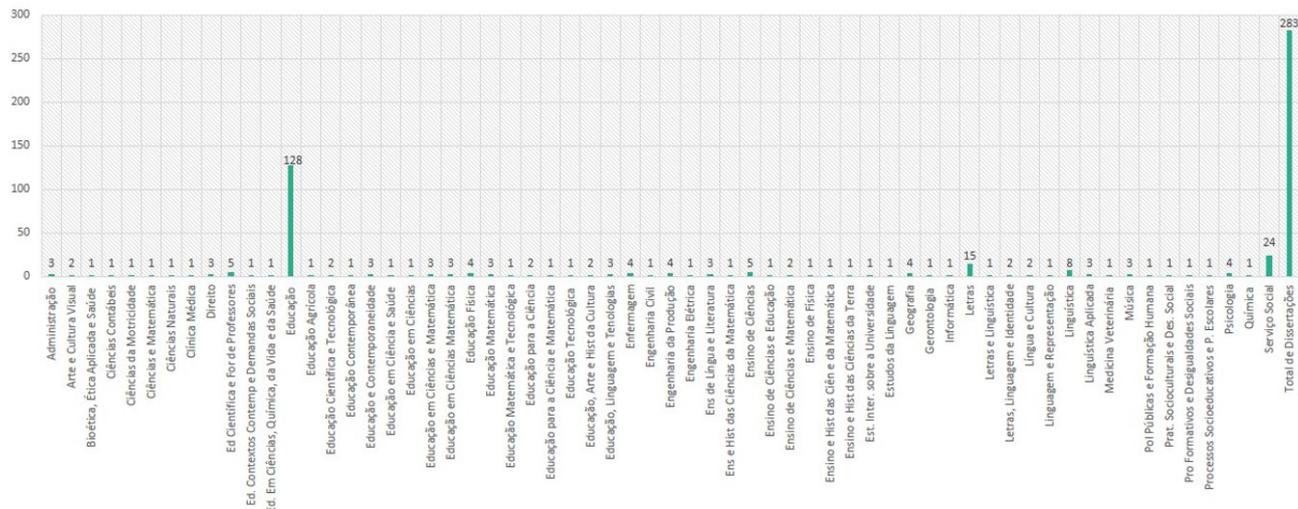


Figura 1 - FAVOR INSERIR LEGENDA

TESES ENTRE 2013-2017 SOBRE "ESTÁGIO SUPERVISANDO"

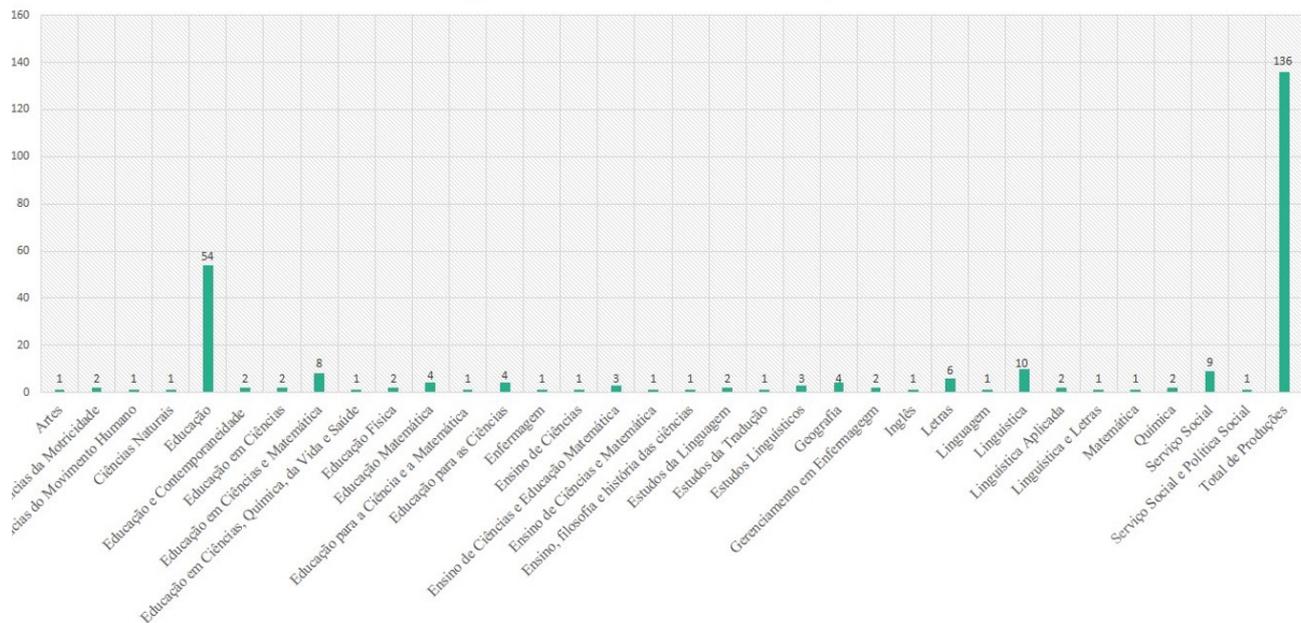


Figura 2 - FAVOR INSERIR LEGENDA

É importante notar que na análise dos dados das pesquisas de doutoramento não houve mudança significativa, as áreas de educação, com 39,70%, linguagem¹¹, com 15,44% e serviço social, com 7,35% das pesquisas, continuaram concentrando o maior número de ocorrências.

É intrigante que exista registros de pesquisas stricto-sensu sobre estágio supervisionado em tecnologia da informação, psicologia, políticas públicas, odontologia, engenharia e nas licenciaturas

¹¹ Considerou-se como subárea Inglês; Letras; Linguística; Linguística Aplicada e Linguística e Cultura.

em química, artes, física, ciências, matemática, pedagogia, biologia, dentre outras áreas, exceto ensino de história. O que estes dados indicam é que o Estágio Supervisionado Obrigatório em História, e aí pode ser incluso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, e o Programa de Residência Pedagógica são realidades ideais, o que contrasta com a crise das licenciaturas, da qual a Licenciatura em História não é imune.

É preciso considerar, nessa calmaria, a suposição de que os problemas do estágio, quando os há, sejam problemas do aluno-estagiário, em outros termos, da sua disponibilidade de tempo, da sua relação com a escola-campo, da sua preparação para as fases do Estágio, sobretudo a regência. Mesmo que fosse esse o caso, e entende-se aqui que não é, ainda teria importância capital encontrar viabilidades a estes desafios interpostos no caminho do aluno. Não sendo problema do aluno, embora também dele, é um problema dos colegiados das licenciaturas em história. Não é razoável supor, no entanto, que a excelência da formação docente possa prescindir da vivência, no Estágio, da experiência teórico-prática.

É recorrente na incipiente literatura do Estágio em História, a exemplo dos estudos organizados por Silva (2011); Rossato et al (2012); Rossato e Oliveira (2015); Oliveira e Cubas (2019) e Azevedo (2017), o reconhecimento do desafio, quase dramático quando nos relatos dos graduandos da Licenciatura em História, para a sua realização. Esses relatos de experiência discente não deixam dúvida quanto ao mar de incertezas em torno dessa experiência. Não raro, a escola-campo se revela espaço privilegiado do desconhecido e do estranhamento. Inseridos no contexto das escolas, às vezes com um projeto de ensino/intervenção concebido à revelia da escola, os estagiários experimentam a angústia de lidar com a complexidade dos conflitos, dos projetos e da cultura escolar tendo ao alcance ferramentas que não se encaixam nessa complexidade. Percebem, então, que o mais elementar da experiência escolar, a aula, é atravessada por uma multiplicidade de fatores e que desses fatores decorre a sua possibilidade efetiva. Para além dessas questões gerais, e preliminares, as práticas de intervenção, especialmente a fase de regência, põe o estagiário frente a outros desafios próprios do campo da história, como o acerto do seu projeto de educação¹² e as demandas da comunidade escolar, relação atravessada pelo currículo que, imposto aos alunos como o uniforme e os horários, pode também constituir problema e, por isso, pode requerer reinvenção. Reinvenção do currículo não sugere que o estagiário deva propor conteúdos de ensino diverso daquilo que consta no programa da professora ou professor responsável pela turma. Reinvenção é a possibilidade de que esses conteúdos possam, pela contextualização, ser pensados a partir do mundo dos viventes¹³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESTÁGIO COMO OBJETO EPISTEMOLÓGICO

O estágio, assim como a didática, precisa ser pensado como campo da história e não da pedagogia. Já disse em outro momento que “a educação histórica, tal como a propõe Rüsen, é a possibilidade de que a história seja alguma coisa além da mera ilustração” (AUTOR1, 2019, p. 42) e o estágio requer

12 Projeto de educação diz respeito ao entendimento do que seja a educação histórica e, admitindo que não seja para a mera ilustração, para quais fins ela serve. É, em última análise, a educação pensada como ato político bem ao modo freireano.

13 O projeto Recriando Histórias das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Garcia Braga (2005) é um bom exemplo dessa reinvenção. As professoras relatam que, tomando como referência os princípios da didática da história, desenvolveram, com alunos da educação básica, um trabalho com fontes históricas a partir de arquivos familiar. Nesse caso, os arquivos possibilitaram o trabalho com vários temas históricos próprios do programa disciplinar da escola, ao mesmo tempo em que, duplamente, ajudou os alunos a se pensarem sujeitos da história e desenvolverem noções sobre o processo de produção do saber histórico.

a superação dessa dicotomia em que a prática está subsumida na instrumentalização pedagógica pela ausência de relação com a teoria – ilustração – e, do mesmo modo, a teoria não encontra sentido prático – e por isso perde o sentido – por não conseguir tocar o chão dos vivos.

Mais do que cobrar do aluno estagiário um projeto de ensino – é paradoxal o projeto de ensino preceder o próprio ato de estagiar – é preciso haver um Projeto de Estágio. Projeto de Estágio que não pode ser confundido com o modismo pretérito da pedagogia de projetos, mas que indique, claramente, qual o lugar do Estágio na licenciatura em História, como se deve proceder à cada fase do Estágio e qual o perfil de egressos do curso de História esse estágio deve privilegiar. As experiências remuneradas com bolsas¹⁴ não podem prescindir o Estágio Obrigatório, ao qual se submetem a maioria dos alunos.

Os teóricos da educação deram uma grande contribuição ao Estágio em História ao indicarem problemas que parecem atravessar as distintas experiências de Estágio, como a dicotomia teoria e prática. Vários estudos (PIMENTA e LIMA, 2005/2006; BARREIRO e GEBRAN, 2006; ALMEIDA e PIMENTA, 2014; PONTUSCHKA, 1991; REGO, 1992; KULCSAR, 1991; KENSKI, 1991; FAZENDA, 1991) convergem nessa assertiva. É consensual nestes trabalhos a insuficiência para a formação docente da prática como imitação de modelos e da prática como instrumentalização técnica, o que foi um avanço histórico nas reflexões sobre o Estágio. Mas o problema da dicotomia, reconhecido como persistente, inclusive no campo da história, não se resolve apenas com a aplicação do conceito de *práxis*, pelo menos não na formação de professores de história. É preciso pensar o estágio a partir da história, da natureza da sua produção, da sua aprendizagem e, conseqüentemente, do seu ensino. É preciso superar o isolamento entre as disciplinas teóricas e a prática de ensino – seria muito rico que a carga horária de prática de ensino das disciplinas pudesse ser tempo privilegiado de diálogo entre essas disciplinas e o Estágio Supervisionado. Por fim, resta dizer que, não havendo receita pronta, há pelo menos a certeza de que a solução dos problemas do Estágio passa, necessariamente, pelo estudo interessado e responsável destes problemas.

14 Sobre o PIBID, Gimenes e Pimenta (apud Pimenta e Lima (2019) chamam atenção para problemas silenciados na relação Estágio x PIBID. Acreditam que é preciso ouvir o que pensam e refletir sobre o que pensam os alunos, em geral, sobre a dualidade estágio x PIBID. Do mesmo modo, além da escuta sobre o que pensam os docentes das escolas-campos não pibidianos, resta ainda avaliar a recepção destes à proposta do Estágio. Importa também pensar os resultados da experiência do PIBID, discutindo a inserção profissional dos egressos do programa, se ocorreu e em que espaços.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES, Luís Alberto Marques. História da educação: uma introdução. Porto: FLUP, 2012.
- ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, 2016, pp. 9-30.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de (Org.). **Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRN, 2017.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. Col. Repensando o ensino.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de História nas escolas Paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.193-221, ago. 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. 32 (93), 2018, pp. 127-149.
- 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.
- BRASIL. **Decreto-Lei 1.190**, de 4 de Abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.
- BRASIL. **Lei Federal 5.962**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.
- BRUTER, A. Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVII e siècle. **Histoire de l'Éducation**, Paris, n.74, p.59-88, mai 1997.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, n. 2, 1990, p. 177-229.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1991.

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

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, 2(3), jul-dez 1983, p.155-163.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizagens. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FURET, François. **A oficina da História**. RODRIGUES, Adriano D. (Trad.). Lisboa: Gradiva, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

KULCSAR, Rosa. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Christian Laville. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

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

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. v. 15, n. 1 - janeiro/abril de 2011.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: v. 13, n 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.

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.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?

Revista Brasileira de Educação. v. 24, Rio de Janeiro, 2019, pp. 1-20.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol. 3, n 3-4, 2005/2006, pp. 5-24.

- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A Formação Inicial do Professor de Geografia**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papiros, 1991.
- REGO, Marion Villas Boas Sá. **A teoria na prática é outra: estágio supervisionado nos cursos de formação de professores**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1992.
- ROSSATO, Luciana *et al.* (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.
- ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. ANGONESE, Antônio (trad.). São Paulo: Edusc, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kisnick. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online]. Vol.13, n.26, 2009, pp.32-55.
- SILVA, Cristiani Bereta da (org.). **Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado**. Vol. 1. Florianópolis: Udesc, 2011
- SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)**. São Paulo: FEUSP, 2001. Dissertação de Mestrado.