
**FORMAÇÃO INICIAL,
ESTÁGIO E (SUPER)VISÃO:
UMA ANÁLISE SOBRE A
IMPORTÂNCIA DA TEORIA
NA SUPERAÇÃO DAS
DESIGUALDADES**

**INITIAL TRAINING, INTERNSHIPING (SUPER)VISION: AN ANALYSIS IN THE
HISTORY COURSE**

Ciências Sociais Aplicadas • 29/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/774758323](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774758323)

Paulo de Tarso Lopes

RESUMO

Este estudo traz reflexões sobre processo de formação inicial de pessoas inseridas na disciplina de Estágio Supervisionado I, II e III, do curso de história, com foco na dificuldade de associar teoria à prática nesta disciplina. Nossa hipótese foi a de que não havia incentivo nas instituições escolares, corroborada nos relatos discentes. Teoricamente dialogamos com Bottomore (1983), Moraes (2012), Hoffmann (1992), Bittencourt, (2009), entre outros autores. Metodologicamente, o estudo foi qualitativo, documental, trabalhando relatórios e questionários de estudantes de ensino superior, partindo das respostas produzidas ao longo da execução dos estágios. Nosso objetivo foi refletir aspectos da formação inicial, que ignora tanto a diversidade, quanto a teoria. Entendemos, ao final desse estudo que tanto às instituições de ensino superior, quanto as escolas de educação básica precisam mobilizar esforços para uma prática de diálogo com a teoria, refutando senso comum.

Palavras-chave: Estágio. Planejamento. Práxis.

ABSTRACT

This study offers theoretical reflections on the process of monitoring students enrolled in Supervised Internship I, II, and III, addressing the difficulty these students have in connecting theory to practice at their respective schools. Our hypothesis was that there was a lack of encouragement in schools from internship supervisors, creating obstacles in the report writing process. Theoretically, drew on Bottomore (1983), Moraes (2012), Hoffmann (1992), Bittencourt (2009), and other authors. Our Methodologically qualitative and documentary, using questionnaires from higher education students based on the responses produced during the questionnaires. At the end of this study, we concluded that both higher education institutions and basic education schools fail to encourage students

in their initial training to practice reading, especially when developing their planning. There is a lack of reading practice among teachers in basic education, thus developing future classroom teachers who do not seek reading.

Keywords: Internship. Planning. Praxis.

INTRODUÇÃO

Esse texto é resultado de processualidades vivenciadas em instituição de ensino privado, com fins lucrativos, voltados a formação inicial de professores e professoras de história, com foco em estudantes inseridos na disciplina de estágio supervisionado, componente obrigatório na grade curricular, fragmentada em: Estágio Supervisionado I (ESI), Estágio Supervisionado II (ESII) e Estágio Supervisionado III (ESIII). Essa disciplina exigia que o/ a estudante estivesse inserido/ inserida em instituição escolar (pública, ou privada), ensino fundamental, nas séries finais (6º ao 9º anos), no ensino médio e, por último, na Educação de Jovens e Adultos (tanto para séries finais do ensino fundamental, quanto ensino médio).

Empiricamente o processo de acompanhamento a estagiários foi encetado no núcleo de estágios e atividades complementares (NEAC), apenas recebendo relatórios de estágios de cursos diversos de uma faculdade privada, sem intervenção direta sobre estes discentes; posteriormente, em outra instituição de ensino superior, como docente do curso de história, dessa vez como professor das disciplinas estágio supervisionado I, estágio supervisionado II e estágio supervisionado III.

METODOLOGIA

Este estudo trata de momentos empíricos vivenciados no primeiro semestre do ano 2024, ano que não foi oferecida a disciplina Estágio Supervisionado III. Além dessa situação, outra mudança foi o processo avaliativo, que contou com as seguintes etapas: envio do termo de compromisso, com seguro assinado pela instituição escolar; construção de memorial elaborado a partir da vivência discente; produção de relatório final.

Rememora-se que o ESI é realizado no ensino fundamental, nos quatro últimos anos (6º, 7º, 8º, 9º), ESII realizado no ensino médio (1º, 2º, 3º) destacando que as mudanças produzidas pela instituição de ensino superior já vigentes no primeiro semestre do ano de 2024 foram profícuas. Em princípio afugentaram possibilidades de plágios, outra questão foi a aproximação de estudantes às aulas virtuais on line (aulives), nas quais havia participação de muitos e muitas, mormente os/ as que estavam inseridos/ inseridas na disciplina ESI.

De 22 (vinte dois) estudantes matriculados/ matriculadas no ESI, 12 (doze) conseguiram cumprir com êxito a primeira etapa, postando o Termo de Compromisso carimbado e assinado pela escola onde encontravam-se estagiando. Na disciplina ESII), de 25 (vinte e cinco) matriculados/ matriculadas, 22 (vinte e dois) conseguiram postar no prazo o Termo de Compromisso.

Tratando com flexibilidade estudantes da instituição, a primeira e segunda etapas poderiam ser cumpridas ao fim da disciplina, não obstante, para postar a terceira etapa, era indispensável cumprir a primeira e segunda etapa, sob risco de reprovação. Tal flexibilidade estava associada ao prazo definido pelo aplicativo, pois o mesmo não permitia acesso e inserção do material após a data prevista. A

segunda etapa contou com vinte postagens na disciplina ESI e vinte duas postagens na disciplina ESII. No tocante a terceira etapa, vinte duas pessoas postaram o memorial no ESII e onze no ESI.

Por se tratar de um curso a distância (EAD), essas disciplinas oportunizavam aos e às discentes interações via fórum, disponibilização das aulas realizadas ao vivo, biblioteca virtual (rica em livros acadêmicos), um portal para receber informações de professores das diversas áreas, plantão da coordenação, entre outros serviços que poderiam favorecer uma produção qualitativa dos documentos supracitados.

Algo que incomodava no processo de acompanhamento a esses/essas discentes em fase de formação inicial, era: por que a disciplina não era trabalhada pelos discentes num viés praxiológico, correlacionando intimamente o teórico desenvolvido ao longo do curso e a prática realizada no âmbito da instituição escolar? Que óbices se sustentavam para não trazer a prática de estágio para dentro dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) exigidos pela instituição?

Algumas hipóteses foram levantadas ao longo do exercício profissional. Sem culpabilizar discentes, partimos da ideia de que os/as estudantes não eram mobilizados pelos/ pelas supervisores e supervisoras de campo à leitura de textos. Isso se concretizava na medida que, ao longo das aulas virtuais o professor das disciplinas ESI e ESII não era provocado a responder essas questões, mesmo que, ao longo das orientações, trazia essa demanda para aulas de ESI e ESII.

Uma segunda hipótese é a de que, considerando que o curso era à distância, estudantes se ocupavam de afazeres diversos, não dando conta de produzir um resultado teórico que viesse ao encontro do viés científico que o curso exigia, tecendo informações limitadas ao processo de formação inicial nos relatos de experiência.

Por esse viés foi pensada uma metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, com foco nos relatórios produzidos pelos e pelas discentes em formação inicial, no curso de história. No primeiro tópico trabalharemos o conceito de estágio e a perspectiva da práxis, no segundo tópico abordaremos a perspectiva da pesquisa enquanto “abandonada” no processo de formação inicial de docentes, num terceiro tópico esboçaremos as processualidades da pesquisa.

RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica, passamos a pesquisar os documentos institucionais que se referem às disciplinas ESI e ESII. A primeira questão a pontuar é alta carga horária, o que demandava um tempo maior nas aulas on line. Considerando à Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 denomina estágio como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Por esse conceito, entendemos o ESI e o ESII como práxis, definido como:

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres [...] o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo [...] A palavra é de origem grega [...] 'refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas' [...] Do grego, a palavra passou ao latim e, deste, às línguas europeias modernas [...] . A sugestão é feita no contexto de uma divisão das ciências ou do conhecimento, de acordo com a qual há três tipos básicos de conhecimento, o teórico, o prático e da poiesis (o "produtivo"), que se distinguem pela sua finalidade ou objetivo: para o conhecimento teórico, o objetivo é a verdade; para conhecimento da poiesis, a produção de alguma coisa, e, para o conhecimento prático, a própria ação (BOTTOMORE, 1983, p. 460).

O estágio é componente obrigatório do currículo, está no plano de ensino e funciona como uma relação íntima entre a teoria e a prática. A *poiesis* do estágio é o relatório e o memorial, em íntima relação com a teoria. Assim, qualquer estudante de ensino superior,

mormente aqueles e aquelas que cursam licenciatura, tem na disciplina a compulsoriedade de cumprimento e produção do relato. Portanto, se um/ uma discente encontra-se inserido/ inserida no estágio, há que se produzir algo, o que não significa de modo mecânico, mas com objetivo, voltado à transformação social.

Para nós, docentes das licenciaturas que dedicamos muitas horas ao debate, à leitura de textos e às diversas narrativas sobre a escola em nossas salas de aula, o estágio é o momento mais evidente em que é colocado o ingrediente 'realidade concreta' no bolo da formação acadêmica de professores, em especial a realidade da escola pública, ao mesmo tempo rica e problemática. Tal complexidade torna imprescindível que essa entrada na escola seja mediada pela reflexão teórica que constitui o círculo virtuoso tão falado atualmente [...] (MORAES, 2012, p. 19, 20).

É por essa dinâmica que subjaz a práxis discente: ao final da disciplina, o/ a estudante deveria produzir um relatório, um memorial, um documento de estágio, é estabelecer um diálogo com a teoria, numa “[...] relação de interlocutores constroem sentidos” (SCHMID, 2009, p. 57). Mas, como construir sentidos se a teoria não dialoga com a prática? Qual *poiesis* se pretende alcançar?

As aulas virtuais vinham acompanhadas de um modelo de relatório, orientando sobre a demanda da teoria, 100% dos e das estudantes não conseguiram dispor em seu texto, seja no relato, seja no memorial, uma teoria que pudesse dialogar com a prática, sendo

assim, a produção dos relatos demonstravam certa “mecânica” no momento mais importante na formação: o encontro com a realidade.

Segundo Bittencourt (2009) os documentos formam um investimento no processo de ensino aprendizagem, a orientação para o/ a discente era “investigar” os documentos existentes na instituição escolar. Estes iriam nortear o relato, trazendo informações históricas da escola, bem como o funcionamento da instituição escolar. Dentre os documentos eram mencionados durante aulas: o projeto político pedagógico (PPP), o regimento interno da escola, livros de atas de reuniões do Conselho Escola, registros em pautas de professores e professoras, entre outros.

Quando apresentavam a instituição, 100% dos e das estudantes não conseguiam citar o PPP, negligenciaram a descrição dos recursos existentes na escola, ignoravam a realidade institucional a partir de documentos, como o planejamento docente. O foco era a realidade de sala de aula, muitas vezes vitimizando professores e professoras, tornando estudantes vis em sua condição de sujeitos aprendentes.

Nenhum relatório apontava uma relação conflituosa entre supervisor/ supervisora de campo e estagiário/ estagiária. Por se tratar de um curso à distância, nenhuma escola foi visitada pelo professor das disciplinas ESI e ESII, distanciando ainda mais o processo de acompanhamento. Entre os modelos para produção do relatório, era apresentado um questionário, com questões a serem aplicadas ao/ a professor/ professora. Com base em Richardson (1999) apresentamos algumas distinções entre um questionário e uma entrevista.

DISTINÇÃO ENTRE ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO	
QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
<p>Função de descrição de característica e medição de variáveis de um grupo social.</p> <p>Permite observar características de um grupo, ou indivíduo.</p> <p>Pode ajudar no planejamento.</p> <p>Pode ser aplicado em contato direto, ou por correio.</p>	<p>Permite uma relação mais estreita com as pessoas.</p> <p>Construído a partir de duas palavras: entre (relação de lugar, espaço que separa) e vista (ato de ver).</p> <p>Refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas.</p>

Quadro 1. Fonte: Richardson, 1999.

O quadro 1 revela a importância de transformar um modelo de questionário em uma técnica científica, o gargalo do formulário disponível no site da faculdade em questão estava no fato de que os e as discentes inseridos/ inseridas no estágio transformarem o documento em um acervo de informações sem análise crítica, limitando a práxis docente.

Dos doze formulários no ESI, sete foram escritos a caneta, cinco apresentavam uma descrição digitada no computador, no ESII apenas duas pessoas escreveram a caneta. Essa forma de escrita também foi óbice na análise das respostas, visto que, por ser altamente mecânico, mesmo após as orientações dadas nas aulas, as descrições eram muito limitadas, 100% dos e das discentes não refletiram as informações coletadas com documentos tais como: pautas, planos de aula, ausculta junto a instituição escolar, entre outras estratégias de intervenção. Outra questão a mencionar é que, ainda que orientados, não pararam para escutar estudantes da educação básica.

Ao tratar do planejamento, é importante destacar que a Lei 9.394/96 aponta que:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Planejar, consoante o Inciso II da *mens legis* em vigor, é ato Legal, com isso 21 (vinte um) questionários apontaram supervisores e supervisoras do ESI que afirmaram planejar, uma professora chega a dispor o referencial metodológico que sustenta seu planejamento, nenhum professor, ou professora arriscaram mencionar um autor que funcione como seu referencial teórico (da área educação, ou da

disciplina de história). Um relatório não foi lido por dificuldades caligráficas. Cabe ressaltar que, no processo de preenchimento do formulário nenhum estudante acrescentou essa questão para debater com professores.

Quando buscamos o ESII 13 (treze) professores regentes de sala veem importância no planejamento para acompanhamento discente, 2 (dois) destacam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte integrante deste do ensino, 4 (quatro) veem importância, mas não destacam o motivos, ressaltando as fases, 1 (um) ressalta a base do planejamento no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) 2 (dois) destacam o plano de ensino da escola, 2 (dois) pontuam a falta de tempo, um destaca que busca conteúdos “relevantes”, outro professor mencionou os “parâmetros do SEGES”, sem explicar a sigla, para um professor planejamento é “ação didática”, afirmando que o mesmo implica em tudo que o professor irá desenvolver em sala de aula.

Ainda no ESII outro discente pontua que o planejamento serve como forma de “fazer checagem” dos alunos, usando como referência o planejamento anual da secretaria de educação, outro ressalta “traçar objetivos e produção de material didático”, estes últimos não se referiam a importância do planejamento, mas a como fazer. Entre as respostas produzidas no questionário e as produções dos relatos de estudantes havia um fosso que se contradizia veementemente: 100% dos e das estudantes viam organização na prática do planejamento. Mas como era definido de fato essa organização?

Assim como a entrevista com regentes de sala aparentemente era realizada de modo mecânico, às respostas também não vinham

aprofundadas, mas, consoante os detalhes indicados nos questionários, não houve profissional que expusesse aos acadêmicos e acadêmicas seu planejamento, tampouco referenciais teóricos, para além dos livros didáticos (que também não foram mencionados) que funcionasse como referencial teórico de suas ações.

Essa dinâmica de sala de aula, que olvida referencial teórico, que perde de vista o teor científico de uma profissão pode ser óbice no processo de ensino aprendizagem, tanto para formação de crianças e adolescentes que se encontram na educação básica, quanto para futuros profissionais inseridos na academia, visto que “[...] teoria é a partida fundamental para qualquer a constituição de qualquer campo de conhecimento” (BARROS, 2017, p. 23).

Destarte, ao traçar uma teoria na composição do planejamento, o/ a regente de classe pode trazer para discentes da educação básica e para estudantes de ensino superior de licenciatura em história que:

[...] historiografia se constrói com teoria e método [...] vista como vinculada a “problemas” – e já vão longe os tempos em que se podia simplesmente propor uma história meramente descritiva – é a teoria que dará um lastro essencial ao historiador em formação, de modo a que ele construa uma história realmente problematizada e se prepare para representar os processos históricos com a responsabilidade inerente ao seu ofício (BARROS, 2017, p. 69).

O que faltou aos professores e professoras que estão em sala de aula para ostentar um planejamento teoricamente construídos? O que faltou aos estudantes de licenciatura para ignorar essas prerrogativas? Por que as relações interpessoais sobressaem aos rigores que a ciência produz? Estamos retrocedendo a um ensino descolado da cientificidade? O que falta para chegarmos ao senso comum? Não há nessas questões uma exigência de respostas, não obstante, é indispensável rever a práxis para se fomentar outras exigências, desde melhoria das condições salariais, até condições dignas de trabalho, sem as quais seremos ignorados como profissionais até mesmo por aqueles e aquelas que formam o público alvo da escolarização.

DISCUSSÕES

Em fevereiro de 2019 a deputada federal Beatriz KicisTorrents de Sordi (Bia Kicis), do Distrito Federal, filiada ao Partido Liberal (PL), apresentou o Projeto de Lei 246/2019, apensado ao projeto de Lei 867/2015, propondo projeto “Escola sem partido”. Um dos argumentos utilizados para subsidiar a proposta foi “a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (BRASIL, 2019, Art. 1º, Inc. II). A considerar a formação da deputada em questão (advogada), há que se entender que Estado não é “neutro” e sim laico. Laicidade vem ao encontro da diversidade, porque povo (sentido mais próximo da etimologia da palavra) é diverso, não neutro.

Uma escola sem partido para professores e professoras sem teoria talvez teria grande sucesso! Na medida que a teoria se consubstancia ao processo de conhecimento, então a aplicabilidade se esvai, tendo em vista que a teoria rima com laicidade, extrapola a diversidade. Destarte, tornar a escola neutra é abster-se da

diversidade, esvair a ação pedagógica do campo teórico é romper com qualquer possibilidade de um conhecimento sistematizado.

Nessa circunstância, o Estado conservador que pretende neutralidade, vem ao encontro de uma disciplina de história focada no numa tendência positivista, na qual a narração desta não dialoga com o cotidiano discente. O questionário supracitado não aborda questões da diversidade, tampouco reflete a teoria utilizada por docentes do ensino fundamental e médio, seguindo para o processo avaliativo. Para entender a avaliação é de suma importância avançar no conceito dessa atividade:

A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais - do professor. Impõe-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa prática desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa. Reciprocidade 'entendida [...] como mútua coordenação de pontos de vista e das ações' [...]" (HOFFMANN, 1992, p. 34; 35).

Avaliar em história não é simples. Preservar a autonomia de discentes que formam o público alvo da educação básica não é uma tarefa apropriada a quem não tem a teoria como base de seu planejamento.

[...] a avaliação em História adentrou a esfera formativa, estando presente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, contemplando estratégias que permitam que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à mobilização de diferentes tipos de conceitos, conhecimentos e atitudes no confronto com situações diversas do cotidiano (GIAVARA; CARIE, 2025, p. 17).

Sendo assim, passamos a análise sobre o processo avaliativo dos professores e professoras que foram supervisores nos ESI e ESII de discentes em licenciatura de história. Vamos transcrever na íntegra no quadro 2 o que foi apontado nos questionários apresentados pelos professores e professoras que supervisionaram o ESII:

RESPOSTAS DE DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO

Relato docente 1: Espera-se obter o resultado esperado pelo professor, dos conteúdos absorvido no processo de aprendizagem durante os trimestres.

Relato docente 2: Participação, oralidade o desenvolvimento em sala, os questionamentos dos alunos, além das formas avaliativas tradicionais, como prova e trabalho.

Relato docente 3: Características individuais dos alunos, participação nas atividades propostas, habilidades desenvolvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Relato docente 4: O nível de aprendizagem dos alunos.

Relato docente 5: O aspecto que a escola quiser. Eu não tenho tantas liberdades, não digo a escola, mas a SEDU e a sociedade tem um pensamento de como lidar com a educação, ainda mais a educação em história, mas sendo sincer(o/a), não gosto de dar prova porque isso não avalia nada, somente mostra que o aluno sabe decorar. Redações e atividades em grupo isso mensura o modo dos alunos agirem com seus colegas, socialização, no caso e o empenho de pesquisa e escrita e o pensamento crítico.

Relato docente 6: A participação dos alunos, a questão da oralidade, o desenvolvimento deles em sala de aula, aqueles que fazem questionamentos, além das atividades feitas e trabalhos cumpridos por todos.

Relato docente 7: Comportamento do aluno, participação, compromisso e o lado crítico em suas atividades interpretativas.

Relato docente 8: Acredito que a avaliação deve ser diária, precisamos perceber as necessidades dos alunos, trabalhar em cima disso, toda forma de atividades controladas são pontos necessários para o andamento das aulas.

Relato docente 9: Vários aspectos são considerados para garantir uma avaliação justa e abrangente do desempenho dos alunos. O importante é que o aluno tenha oportunidade de expressar suas ideias e demonstrar o nível de compreensão do tema avaliado.

Relato docente 10: Eu avalio os alunos através dos processos avaliativos como debates, avaliações trimestrais com questões discursivas e objetivas, participações em sala, nesses processos o aluno me dá um retorno de aprendizado que eu posso saber se ele compreendeu ou não o assunto que estou ensinando.

Relato docente 11: Procuro considerar o que o aluno obteve como conhecimento em cada atividade proposta, considerando sua individualidade e participação, observando os erros não para considerá-los, mas para a partir daí montar uma nova proposta de atividades.

Relato docente 12: Reconhecer a dificuldade do aluno em primeiro lugar. Adaptação da metodologia de ensino para o mesmo (linguagem, atividades propostas, a forma de avaliar.) Trabalho em grupo e parceria com outros professores.

Relato docente 13: Objetivo de aprendizagem, conhecimento teórico, desempenho e participação, auto avaliação e variedades de métodos, temos que usar o máximo de métodos possível ao avaliar o aluno, Uso de recursos de apoio. Acompanhamento individualizado.

Relato docente 14: São considerados de acordo com os descritores prioritários.

Relato docente 15: Coerência com o currículo, ENEM, PAEBES, aprendizagem.

Relato docente 16: Verificar se o aluno realmente aprendeu os conteúdos propostos.

Relato docente 17 :Considerar capacidade do aluno na aprendizagem do conteúdo e também na habilidade de argumentação.

Relato docente 18 :O processo avaliativo parte do pressuposto de que se encontra com dificuldades que são inerentes ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredito que irá passar ou reprova o aluno, mas sim como uma

análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

Fonte: Questionários aplicados a professores e professoras do ensino médio que supervisionaram o ESII.

Apenas o relato docente 13 leva em conta a autoavaliação, o comportamento aparece de modo avassalador, trabalhos, provas também compõem as formas de avaliação. Avaliar em história é complexo. O que chama atenção para esses procedimentos é o fato de não serem expostos pelos e pelos docentes aspectos como: visualização e interpretação de imagens, atividades externas (como visitas técnicas a museus, arquivos, etc), palestras (ou técnicas de seminários, simpósios, entre outros). Um planejamento sem teoria não leva em conta esses aspectos, com isso, a avaliação fica limitada. As respostas inerentes a ESI não se distinguem das produções do ESII.

Se o comportamento se torna método avaliativo, então a música parece não ter espaço na sala de aula “o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo a sua vivência [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 379), mormente no ensino médio, adolescentes e jovens tendem a se situar historicamente quando a música, o cinema, a imagem, entre outros recursos, despontam nos conteúdos da disciplina e proporcionam vida à história, passando esta a ser (p)arte integrante da vivência discente.

Com isso, nossa análise se apresenta semelhante. Ao serem inquiridos quanto aos desafios, vimos os seguintes resultados no quadro 3:

DESAFIOS DOCENTES

ESI	ASPECTOS	ESII
QUANTIDA DE		QUANTIDA DE
3	ESTRUTURA TECNOLÓGICA	1
2	APOIO ADMINISTRATIVO	1
2	APOIO PEDAGÓGICO	1
3	DEFASAGEM SALARIAL	1
4	DESINTERESSE DOS ALUNOS E DEFASAGEM DISCENTE	13
2	APOIO FAMILIAR	4
3	POUCO TEMPO PARA PLANEJAMENTO E SOBRECARGA DE TRABALHO	8
1	EXCESSO DE ALUNOS EM SALA DE AULA	3
1	APROVAÇÃO AUTOMÁTICA	-----
1	EXCESSO DE FORMAÇÃO	-----
1	FALTA DE APOIO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	-----
1	ATIVIDADES INTERSETORIAIS	-----
-----	AVALIAÇÕES EXTERNAS	2
-----	USO DE CELULAR	2
----	ADAPTAÇÃO DE METODOLOGIAS A REALIDADE DISCENTE	1
-----	DESIGUALDADE SOCIAL	1

Quadro 3. Fonte: Questionário aplicado por estudantes na escola na fase de estágio.

O desinteresse dos alunos, associado a defasagem aparece como maior desafio, seguido pelo pouco tempo de planejamento e sobrecarga de trabalho, chama atenção o desafio ante o interesse da família, que aparece como terceiro desafio mais citado entre professores e professoras pesquisados. Para além dessas questões, algo que compareceu como desafio, que não foi trabalhado pelos acadêmicos e acadêmicas de história, foi a inclusão de pessoas com deficiência, aparecendo como desafio docente.

Há que se comentar aqui pontos importantes que não foram trabalhados pelos estudantes do curso de história, mesmo sendo motivados nas aulas. O primeiro ponto é a ação docente no trato aos direitos humanos e a prevenção de violência contra criança/adolescente, consoante Lei 14.164/2021, que alterou a Lei 9.394/96, em seu Artigo 26 § 9º. O segundo trata a questão da mulher, no Artigo 26B, da Lei 9.394/96 e a questão africana, afro-brasileira e indígena, tratados na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Outro enfoque olvidado pelos e pelas estudantes de história ao longo da produção do relatório foi a questão da educação alimentar no Artigo 26, § 9º A, da Lei 9.394/96. Estes temas não foram tratados ao longo dos relatórios produzidos, tampouco mencionados pelos professores supervisores como desafio.

A relação estagiários/ estagiárias com seus respectivos supervisores na escola foi ostentada de modo idílico, isso se comprova nas avaliações sobre os/ as acadêmicos/ acadêmicas, realizada pelos supervisores e supervisoras nas escolas. Apesar de ser desconsiderada a avaliação da escola, 100% dos e das estudantes lograram nota máxima. Os limites exarados, mesmo que de modo informal, pela instituição foram respeitados, deixando uma questão:

houve limites, ou faltou criticidade? Moraes (2012) pontua o momento de estágio como:

[...] intervenção [...] intervir significa realizar uma aproximação com a escola com vistas a construir uma relação efetiva com esse universo, isso inclui o desejo de desenvolver uma interação com seus atores, superando os preconceitos que normalmente chegam à escola pública, sobretudo aquele de que ela é sempre um lugar de falta, um espaço que não tem nada a oferecer, apenas a receber (MORAES, 2012, p. 25).

As intervenções de estudantes de ensino superior parece ter se limitado aos diálogos com regentes de sala, na apresentação da instituição parece não conseguir dialogar com os documentos existentes, não referenciando aquele (ou aqueles) que retirou informações da escola, as aulas ministradas, como parte integrante do processo de intervenção, não pontuaram às relações com crianças e adolescentes que formaram o público alvo de sua intervenção, as extensas aulas desenvolvidas na faculdade para atender as demandas discentes pareceram debalde, ante aos relatos produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que traz a este texto um caráter original é a querela que relaciona formação inicial e a perspectiva teórica que subjaz a práxis docente. Entendemos que a práxis nada mais é que a transformação da

pessoa pela natureza e da natureza pelo homem, no tocante a intelectualidade, podemos traduzir essa transformação pela teoria, se esta não é prioridade na formação docente, podemos sugerir que a prática docente tende estar direcionada ao senso comum.

As respostas a estas querelas nos remete a própria organização institucional. Se as mudanças para organização e elaboração do relatório de estágio inibiram timidamente plágios, não afugentaram o distanciamento da teoria. O processo de construção de relatórios ostentava os documentos existentes na escola, sem referência a estes no final dos trabalhos. Além disso, a prática de planejamento automática, demonstrada nos questionários apresentados pelos acadêmicos e pelas acadêmicas de história, revelavam o distanciamento dos e das regentes de sala de uma prática de leitura, que despertasse nos e nas estudantes de história o desejo pela leitura.

Deduz-se desses questionários que a prática de ensino “dispensa” uma teoria, colocando os futuros e futuras docentes numa acomodação ante ao processo ensino aprendizagem, distanciando da perspectiva de contato com a teoria ainda na faculdade. Isso nos leva a resposta ao segundo questionamento. Todas as temáticas esboçadas para elaboração do TCC vinham ao encontro de questões bem atuais, como a história da mulher, a história do Brasil contemporâneo, entre outros. Se o estágio não oportunizava questões como estas, tampouco os/as estudantes de licenciatura questionavam sobre estes temas na escola, dificilmente trabalhar-se-ia a questão nos TCCs, distanciando a experiência do estágio e a produção dos trabalhos finais.

Além disso a própria faculdade admitia fazer o TCC sem conclusão das disciplinas de estágio, o que levou a produções limitadas ante a demanda que os temas exigiam. Portanto, aparentemente, havia um pacto simbiótico entre faculdade e instituições escolares, que nos leva a entender a corroboração de nossa hipótese: se a faculdade, tal como a instituição escolar, não fortalecem a prática de leitura, logo os futuros e futuras professores e professoras de história não terão em sua prática profissional o diálogo com a teoria, fragilizando o processo educativo, podendo fomentar novas gerações de pessoas não leitoras e conseqüentemente acríticos ante a realidade posta e imposta a nossos olhos.

A democratização que conquistamos em fins do século XX tem que nos levar a um aprendizado: as representações populares e sociais inseridas nos conselhos deliberativos (Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação) tem que cobrar das instituições de ensino superior (sejam públicas, sejam privadas) que exijam de estudantes de licenciatura prática de leitura. A formação inicial tem que ser ofertada com exigência de uma práxis que faça do professor e da professora regentes de sala profissionais da educação, não meros missionários a serviço do capital, para formação de exército industrial de reserva.

É indispensável que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), aplicado para avaliar qualidade de instituições de nível superior, fortaleça essa exigência, desafiando as universidades a promoção de estudantes a profissionais leitores, que associe sua prática à orientação da teoria. Enquanto a relação teoria prática é pouco estimulada nas instituições de nível superior em âmbito privado, questões como diversidade, etnia, etarismo sequer são fomentadas ao longo dos trabalhos em questão.

Se temas como estes são olvidados pela classe estudantil em formação inicial, a luta dos trabalhadores ficou equidistante, os corolários é a fragilização dos movimentos sociais, assim como sindicatos e outras organizações sociais de fortalecimento do proletariado. As aulas vinham acompanhadas de reflexões como estas, no entanto, o resultado dos trabalhos revelavam um possível descompromisso dos futuros profissionais com a equidade social.

Se desejamos uma educação escolarizada de qualidade resta-nos uma saída: valorização da teoria. Sem isso a tendência é esvair o conhecimento num senso comum, matando a perspectiva crítica social, desestimulando estudantes da educação básica, impedindo mudanças que possam projetar uma emancipação de grupos em condição de vulnerabilidade e risco social. É pela teoria que mudamos nossa prática, sendo assim, ou acrescentamos a teoria, ou sucumbiremos a meros missionários, merecedores das esmolas governamentais. Pela teoria poderemos produzir novas práticas, essas poderão fomentar o desejo de crianças e adolescentes em produzir novas vicissitudes nessa sociedade desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. Teoria e formação do historiador. São Paulo: Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. São Paulo, Zahar, 1983.

BRASIL. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo _____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acessado em 24/09/2025.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 26/09/2025.

_____. Projeto de Lei 246 de 04 de fevereiro de 2019. Institui sobre o programa Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acessado em 30/09/2025.

GIAVARA, Ana Paula; CARIE, Nayara Silva de. Avaliação da aprendizagem em história: tendências e perspectivas. In: Ensino em revista, volume 32, demanda contínua, 2025, p. 1 – 25. . Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/77970>. Acessado em 30/09/2025.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 3.ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1992.

MORAES, Giselly Lima de. Estágio na licenciatura em pedagogia: projetos de leitura e escrita nos anos iniciais. Petrópolis: Vozes, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 54 – 66).