

## ENSINO DE HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pedro Henrique Rodrigues de Souza<sup>1</sup>  
Layra Sarmento<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente relato analisa as experiências desenvolvidas em três etapas de estágio supervisionado no curso de História, realizadas no Centro de Ensino Fundamental 102 Norte (Estágios I e II) e no Centro de Ensino de Educação Básica em Tempo Integral GISNO (Estágio III). O referencial teórico-metodológico articula as contribuições de Paulo Freire, Selva Guimarães, Denise Aguiar e Philippe Perrenoud, com ênfase no protagonismo estudantil, na interdisciplinaridade e na valorização de saberes historicamente marginalizados. As práticas observadas no CEF 102 revelaram uso de metodologias inovadoras, como integração de literatura, histórias em quadrinhos, produção teatral e recursos audiovisuais, associadas a debates críticos e atividades colaborativas, que potencializaram a aprendizagem e a participação discente. Tais estratégias ampliaram o engajamento dos estudantes e promoveram reflexões sobre desigualdades sociais e históricas, articulando teoria e prática. Em contraponto, a experiência no CED GISNO evidenciou fragilidades na implementação de propostas como os Itinerários Formativos e o Currículo em Movimento, marcadas pela ausência de planejamento, aproveitamento restrito dos recursos escolares e metodologias pouco dialógicas. A análise comparativa indica que a efetivação de inovações metodológicas exige não apenas documentos orientadores, mas também investimento estrutural, formação continuada e compromisso político-pedagógico. Conclui-se que práticas docentes transformadoras demandam escuta ativa, mediação qualificada e integração de estratégias diversificadas, de modo a assegurar um ensino de História crítico, inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, Ensino de História, Protagonismo estudantil, Práticas docentes.

### INTRODUÇÃO

A formação docente no curso de História, no atual cenário educacional, transcende a mera transmissão de conteúdos. Exige do futuro professor uma capacidade de articular teoria e prática, de questionar e de inovar, a fim de garantir um processo de ensino-aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, crítico e relevante para a vida do estudante. O estágio curricular supervisionado surge, assim, como um laboratório essencial, onde o acadêmico é convidado a

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em História do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), [henriquepedro.rsouza@gmail.com](mailto:henriquepedro.rsouza@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora Orientadora: Doutora, Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), [layras@udf.edu.br](mailto:layras@udf.edu.br).



confrontar o ideal pedagógico com a realidade multifacetada da sala de aula. Este artigo se propõe a ser um relato de experiência unificado, que busca analisar e discutir a prática docente em História a partir da vivência em três etapas de estágio supervisionado, realizadas em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. A problemática que norteia essa reflexão é a seguinte: em que medida a apropriação de metodologias inovadoras e o engajamento com as políticas curriculares vigentes podem fortalecer um ensino de História que se pretende crítico e emancipador? A análise que se segue, portanto, não se fragmenta nas experiências isoladas, mas as integra em uma única narrativa que evidencia os pontos de convergência e divergência na aplicação de práticas pedagógicas transformadoras, discutindo as potencialidades de uma educação dialógica e os desafios de uma abordagem fragmentada.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica, em qualquer área do conhecimento, não se sustenta sem um arcabouço teórico que a inspire e a justifique. No campo do ensino de História, a vivência dos estágios supervisionados demonstrou que as ações mais frutíferas foram aquelas alicerçadas em uma compreensão da educação como um ato político e em uma visão do professor como um agente de transformação. Essa perspectiva encontra eco, de forma fundamental, na obra de Paulo Freire, que em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996) nos ensina que o processo educativo é um exercício constante de curiosidade epistemológica. A regência no CEF 102, por exemplo, sobre a "Colonização dos Povos Originários no Brasil", partiu de uma apropriação do conceito de “pedagogia do oprimido”, onde a história não é apenas a narrativa dos vencedores, mas um espaço para dar voz aos silenciados. A discussão em sala de aula, mediada por mapas conceituais e debates, não se limitou a apresentar a visão tradicional, mas estimulou os estudantes a se tornarem sujeitos ativos, questionando as estruturas de poder e as narrativas oficiais.

A necessidade de um ensino que dialogue com a totalidade da experiência humana foi outro pilar teórico para a análise dessas vivências. Selva Guimarães (2011) defende a interdisciplinaridade como um caminho para superar a fragmentação do conhecimento, e essa abordagem se mostrou essencial para aprimorar o engajamento dos estudantes. A integração de





recursos como histórias em quadrinhos, literatura e produção teatral nas aulas de História no CEF 102 não foi uma mera estratégia didática, mas uma forma de tornar a história viva, de conectar o conteúdo a outras áreas do saber e ao cotidiano dos estudantes. Essa prática está alinhada à ideia de que o professor precisa desenvolver competências que vão além do conteúdo, como a capacidade de inovar e de conceber dispositivos pedagógicos que favoreçam a diferenciação e o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, as "dez novas competências para ensinar" de Philippe Perrenoud (2000) se tornaram um guia prático para a reflexão sobre o fazer docente, especialmente no que tange a envolver os estudantes em suas próprias aprendizagens e no trabalho em grupo.

Finalmente, a reflexão sobre a formação docente perpassou, inevitavelmente, pelas ideias de Denise Aguiar (2020), que reitera a importância de uma formação que capacite o professor a mediar uma educação libertadora. A vivência no CED GISNO, em contraponto, evidenciou as dificuldades quando essas bases teóricas não se materializam em uma prática efetiva. O distanciamento entre a proposta do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e a realidade da sala de aula demonstrou que a ausência de um compromisso político-pedagógico pode esvaziar o potencial de uma legislação progressista. As experiências, portanto, se entrelaçam para demonstrar que a teoria não é um adorno, mas o alicerce fundamental para um fazer pedagógico que seja consciente, crítico e transformador.

É crucial notar que este arcabouço teórico não se configura como um conjunto de ideias estanques, mas como um sistema dialógico. A "pedagogia da autonomia" de Freire, que exige do docente uma postura ética e crítica, é o alicerce político para a implementação das "dez novas competências" de Perrenoud. Afinal, competências como "envolver os estudantes em suas próprias aprendizagens" ou "trabalhar em grupo" só ganham sentido prático se estiverem a serviço de uma educação libertadora, e não apenas tecnicista. Da mesma forma, a interdisciplinaridade proposta por Selva Guimarães é a ferramenta metodológica que permite ao professor mediar essa educação, superando a "fragmentação do conhecimento" e conectando o saber histórico ao cotidiano dos estudantes. Sem a base freiriana, as competências de Perrenoud poderiam se tornar meras ferramentas de gestão, e sem a interdisciplinaridade de Guimarães, a prática em sala de aula dificilmente superaria a "visão tradicional" da História.





## METODOLOGIA

A estrutura deste relato de experiência é de cunho qualitativo, pautada em um estudo de caso comparativo que integrou as observações e regências realizadas em três etapas de estágio supervisionado. A metodologia adotada foi a da observação participante, na qual o pesquisador se inseriu ativamente no ambiente escolar, buscando uma compreensão aprofundada das dinâmicas de ensino e aprendizagem. A coleta de dados não se limitou a uma coleta passiva, mas incluiu uma análise documental rigorosa, que abrangeu o Projeto Político-Pedagógico de cada escola e os documentos curriculares da rede pública do Distrito Federal, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento. Essa análise inicial foi crucial para identificar as propostas teóricas e as expectativas pedagógicas de cada instituição e do sistema de ensino como um todo.

A observação em sala de aula, por sua vez, foi o principal instrumento para entender a aplicação prática dessas propostas. Foram registradas as interações entre professores e estudantes, as metodologias aplicadas, os recursos didáticos utilizados e o engajamento dos estudantes. A partir dessas observações, foi possível construir uma análise crítica sobre o alinhamento ou o distanciamento entre a teoria e a prática.

O caráter comparativo desta pesquisa fundamentou-se na necessidade de compreender os diferentes impactos de abordagens pedagógicas distintas sob o mesmo sistema de ensino (rede pública do Distrito Federal). A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e dos documentos curriculares forneceu os parâmetros "ideais" ou prescritos. A observação participante, por sua vez, confrontou esse ideal com a "realidade multifacetada da sala de aula". Ao contrastar o CEF 102, com suas metodologias ativas evidentes, e o CED GISNO, focado na implementação do Novo Ensino Médio, foi possível identificar não apenas quais práticas funcionam, mas por que elas funcionam (ou falham), isolando variáveis como o planejamento docente, o uso de recursos e o compromisso político-pedagógico.

A etapa final da metodologia consistiu na regência de aulas, onde foram aplicados planos de aula elaborados com base no referencial teórico e no diagnóstico do contexto





escolar. Essa ação-reflexão-ação permitiu não apenas vivenciar a prática docente, mas também testar a

eficácia de metodologias ativas e dialógicas, como a que foi utilizada para o debate sobre os povos originários no Estágio II. A análise dos dados foi realizada de forma unificada, buscando as conexões e os contrastes entre as vivências no CEF 102 e no CED GISNO. Em vez de tratar cada estágio como um evento isolado, a metodologia deste trabalho os integrou em uma única narrativa, permitindo uma reflexão mais robusta sobre a formação do professor de História e os desafios de se construir um ensino que seja, de fato, transformador.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A unificação das três experiências de estágio supervisionado revela um panorama complexo e multifacetado do ensino de História na rede pública, demonstrando que a inovação metodológica e a efetivação das propostas curriculares dependem de uma combinação de fatores que transcendem a simples existência de documentos oficiais. A vivência no Centro de Ensino Fundamental 102 Norte, nos Estágios I e II, demonstrou ser um campo de prova para as teorias de uma educação libertadora. As práticas observadas, marcadas pelo uso de recursos como histórias em quadrinhos, literatura de cordel e produção de esquetes teatrais, não foram apenas estratégias isoladas, mas a materialização da interdisciplinaridade defendida por Selva Guimarães (2011). O professor regente, ao mediar as aulas, incentivava os estudantes a questionarem as fontes, a buscarem diferentes perspectivas e a se posicionarem criticamente, o que fortaleceu a capacidade de interpretação histórica e o senso crítico, preceitos essenciais para a formação do cidadão. A regência sobre a "Colonização dos Povos Originários", em particular, evidenciou como a abordagem decolonial se torna potente quando o professor, como um facilitador do conhecimento, cria um ambiente onde o saber não é imposto, mas construído coletivamente.

O sucesso observado no CEF 102 pode ser diretamente atribuído à materialização das competências docentes elencadas por Perrenoud (2000). O uso de quadrinhos e teatro não foi um fim em si mesmo, mas uma estratégia para "envolver os estudantes em suas





aprendizagens”, transformando-os em protagonistas. Mais do que isso, o professor regente demonstrou a competência de "gerir a progressão das aprendizagens", adaptando o currículo para criar "situações-problema" que, em linha com Freire, despertaram a "curiosidade epistemológica"

dos estudantes. Foi uma demonstração clara de que a "mediação qualificada" e a "escuta ativa" são mais determinantes para o sucesso pedagógico do que a simples disponibilidade de recursos, efetivando uma interdisciplinaridade real, como defende Guimarães.

Em forte contraste, a vivência no Centro de Ensino de Educação Básica em Tempo Integral GISNO, no Estágio III, ofereceu uma reflexão crítica sobre a desconexão entre o ideal e a realidade. A escola, embora orientada pela proposta de Itinerários Formativos e do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, demonstrava um distanciamento da prática pedagógica inovadora. A metodologia de sala de aula, na maioria das vezes, era tradicional, com pouca interação e sem o engajamento que caracterizou as experiências no CEF 102. A falta de planejamento integrado entre as disciplinas e a pouca apropriação dos recursos da escola, como os laboratórios e a biblioteca, reforçou a ideia de que a mera presença de um documento curricular não garante a sua efetivação. Essa experiência, analisada à luz do referencial de Philippe Perrenoud (2000), sugere que a ausência de competências como a de gerir a progressão das aprendizagens e de envolver os estudantes no processo de ensino compromete o potencial de qualquer proposta inovadora.

A experiência no CED GISNO serve como um estudo de caso sobre os perigos de uma implementação curricular que negligencia o "chão da escola". A proposta dos Itinerários Formativos, que em tese deveria ampliar o protagonismo estudantil, mostrou-se esvaziada. O "distanciamento entre a proposta do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e a realidade da sala de aula" revelou que a ausência de planejamento integrado e de formação continuada resulta em metodologias "pouco dialógicas". O que se observou foi a manutenção de uma prática tradicional sob uma nova nomenclatura, falhando em promover as competências críticas que a própria BNCC preconiza. Isso reforça a tese de Denise Aguiar de que, sem um compromisso político-pedagógico com uma educação libertadora, as reformas curriculares tendem a reproduzir as estruturas de exclusão, em vez de transformá-las. As dificuldades encontradas reforçam a tese de que a educação não se transforma apenas por







decreto, mas exige um compromisso político-pedagógico da gestão e uma formação continuada que capacite os professores a se tornarem, de fato, agentes de mudança.

A síntese das três experiências, portanto, converge para a conclusão de que a prática docente em História é um ato complexo e político. As duas realidades analisadas demonstram

que, enquanto a primeira se aproxima do ideal de uma educação que forma sujeitos críticos e autônomos, a segunda evidencia as barreiras estruturais e as limitações de uma prática que não dialoga com o contexto. A análise comparativa mostra que as bibliografias de Freire, Guimarães e Aguiar não são apenas teorias, mas ferramentas essenciais para a interpretação e a transformação da realidade escolar. A inovação tecnológica e metodológica, tema central deste artigo, não pode ser tratada como um fim em si mesma, mas como um meio para alcançar uma educação que seja verdadeiramente significativa e libertadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três etapas de estágio supervisionado, unificadas neste relato de experiência, reafirma a centralidade da prática docente na efetivação de um ensino de História crítico e transformador. A vivência no CEF 102 demonstrou, em sua plenitude, a capacidade de uma prática pedagógica inovadora de engajar os estudantes e de formar o senso crítico, alinhando a teoria com a prática de forma orgânica. Em contraste, a experiência no CED GISNO evidenciou que as fragilidades estruturais e a falta de um planejamento coerente podem anular o potencial de propostas curriculares progressistas. A principal conclusão deste estudo é que o professor, em sua ação e em sua reflexão, é a peça-chave para a concretização de um ensino que vá além da memorização e que prepare os estudantes para o questionamento e a participação social. As bibliografias de Paulo Freire, Selva Guimarães, Denise Aguiar e Philippe Perrenoud se mostraram não apenas relevantes, mas essenciais para a compreensão das potencialidades e dos desafios da prática docente na atualidade.

Este trabalho, como um relato de experiência, possui a limitação de se basear em uma vivência particular, mas espera-se que ele contribua para a reflexão sobre a formação docente e os desafios da educação pública. As vivências reforçam a necessidade de que os cursos de licenciatura proporcionem aos seus estudantes não apenas o conhecimento teórico, mas o





contato com diferentes realidades escolares, preparando-os para as complexidades da sala de aula. Para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar a análise sobre a implementação do Novo Ensino Médio e os fatores que levam à ineficácia de propostas inovadoras, bem como investigar o impacto da formação continuada de professores na superação das barreiras metodológicas.

Conclui-se que o estágio supervisionado é uma etapa indispensável para a formação de um professor-pesquisador, capaz de mediar um ensino de História que, ao invés de apenas narrar o passado, o utiliza para problematizar o presente e construir futuros mais justos e inclusivos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise. A pedagogia do oprimido e a formação docente para uma educação libertadora. In: BRITO, M.; AGUIAR, D. (org.). **Educação e resistência: reflexões críticas sobre o fazer pedagógico**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

AGUIAR JÚNIOR, Orlando Gomes de.; MINAS GERAIS Secretaria da Educação. **O Planejamento do Ensino – Módulo 2**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASÍLIA (DF). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Ensino Médio: Etapa do Ensino Médio**. Brasília: SEDF, 2018.

CAIMI, Flávia. **O que precisa saber um professor de História?** Londrina, 2015.

CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL GISNO. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**. Brasília: CED GISNO, 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

GUIMARÃES, Selva. Interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 101–116.







LAURINDO, Allef de Lima; MATOS, Fraemann. Histórias em quadrinhos e ensino de história: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, jul. 2019 / dez. 2019. Universidade Federal Rural de Pernambuco.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino Fundamental 102 Norte, Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp\\_cef\\_102\\_norte\\_plano\\_piloto-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cef_102_norte_plano_piloto-1.pdf).

