

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: TECENDO REFLEXÕES E VIVÊNCIAS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR.

Dinajilas Gomes de Melo Santos ¹
Cicera Mônica Rodrigues da Silva ²

RESUMO

A profissão docente na contemporaneidade é repleta de desafios, destacamos, como exemplos, os baixos salários, condições inadequadas de trabalho, choques de gerações, problemas psicológicos acarretados pela profissão, cobranças por bons resultados e enfrentamento da linguagem neoliberal que vê o professor como funcionário do mês. Na contramão desses desafios, os docentes lutam incansavelmente por melhorias na educação e para tornar a profissão digna de respeito e de valorização social. Essa comunicação é resultado da experiência proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado III na modalidade de observação oferecida no 7º semestre do Curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri - URCA. Essa fase de Estágio de Observação é para muitos discentes o primeiro contato com o âmbito escolar e o primeiro passo para a ratificação da escolha profissional. A presente pesquisa buscou compreender a importância do Estágio Supervisionado Curricular de Observação para a formação e construção do perfil de discentes em licenciatura em História. O trabalho é de caráter qualitativo havendo como mecanismo metodológico: levantamento bibliográfico e as vivências durante o estágio. A referência teórica tem como base conceitual: a formação docente, saberes docentes e o ensino de história e tem como finalidade contribuir com o leque de discussões sobre a formação inicial dos discentes-docentes e saberes docentes durante a prática do estágio.

Palavras-chave: Estágio de observação, Formação docente, Vivências, Desafios da profissão.

INTRODUÇÃO

O presente escrito resulta das vivências no Estágio Supervisionado III de Observação que aconteceu na escola de Ensino Fundamental II Paulo Barbosa Leite da rede municipal de Caririáçu³. Durante essa etapa formativa foram acompanhadas duas professoras regentes, uma formada em História e outra em Geografia⁴ que lecionam as aulas de História. A prática

¹Graduanda do Curso de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, dinajilas.gomesdemelosantos@urca.br

²Mestranda do Curso de Ensino e Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, smonicarodrigues882@gmail.com

³Vulgo Serra de São Pedro é uma pequena cidade do interior do Ceará conhecida por suas famosas festas do padroeiro São Pedro e dia do município.

⁴Essa professora de Geografia não tinha uma formação específica na área de História, mas para complementar sua carga horária também ministrava as aulas de História no período da manhã, tendo como justificativa que essas matérias são interdisciplinares e considerava fácil.

observatória foi realizada nas turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos nos turnos matutino e vespertino durante os meses de outubro e novembro do ano de 2022.

A disciplina de Estágio Supervisionado III é na modalidade de observação, sendo ofertada no 7º semestre do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri (URCA) com carga horária de 108 horas sendo subdividida: 78 horas para observação da sala de aula e da escola no geral. E às 30 horas restantes para discussões teóricas, reflexões e partilhas de experiências do estágio nas aulas. Podendo assim complementar e fundamentar teoria à prática. Sabião (2017, p. 208) explicita a importância do estágio de observação sendo:

Uma das possibilidades mais enriquecedoras do estágio é o momento em que se pode ficar em silêncio e analisar o ambiente, não como um julgador, apontando os erros, defeitos ou o que si próprio poderia fazer melhor. Mas, sim olhando para os alunos e professores, e pensando em qual é o papel do professor de História no ambiente escolar.

Os estágios nas licenciaturas costumam ter um início tardio por volta da metade do curso, 5º semestre, seguindo as demandas curriculares. Por meio da inclusão dos licenciandos nas unidades escolares a partir da prática de observação é possível delinear os próximos passos da formação visto que essa fase de Estágio é para muitos discentes o primeiro contato com o âmbito escolar e o primeiro passo para a ratificação da escolha profissional.

Nesse sentido, o estagiário se torna um pesquisador e observador do seu lócus profissional que através da ação reflexiva será capaz de aos poucos ir construindo seus saberes docentes e identidade profissional. Esse argumento é refletido na ótica de Pimenta (1999, p. 18):

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A experiência do estágio desperta nos discentes a possibilidade de rever conceitos, vivenciar a rotina e o espaço escolar, entender mais sobre o ofício do docente e construir sua prática pedagógica.

Dito isso, o objetivo deste trabalho é compreender a importância do estágio de observação na formação do professor de História na contemporaneidade. Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico e das vivências na escola. Como literatura bibliográfica destacamos os seguintes autores: Batista (2017); Caimi (2017); Cerri (2011); Freire (1982; 1999); Fonseca (2006); Hamoh e Rotman (1984); Huberman (1999);

Minayo (2016); Pimenta (1999); Sabião (2017); Silva (2013); Suzart e Silva (2020) e Tardif (2002).

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: 1 – Introdução; 2 – Metodologia; 3 – Estágio de Observação e sua importância na formação docente em História; 4 – Danos educacionais acometidos pela Covid-19; 5 – O ensino de História na contemporaneidade; 6 – Considerações finais.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de cunho qualitativo respaldado na concepção de Minayo (2016) ao que tange ao universo da pesquisa social sem a necessidade de dados quantificáveis, podendo a pesquisa ser construída a partir de mecanismos empíricos e de uma base subjetiva.

Desse modo, os procedimentos utilizados são voltados para o levantamento bibliográfico e as experiências oportunizadas pelo Estágio de Observação realizado na escola de ensino fundamental II Paulo Barbosa Leite, localizada na cidade de Caririçu-CE.

O referencial teórico é ancorado nas ideias de Caimi (2017); Cerri (2011); Freire (1982; 1999); Fonseca (2006); Hamoh e Rotman (1984); Huberman (1999); Minayo (2016); Pimenta (1999); Sabião (2017); Silva (2013); Suzart e Silva (2020) e Tardif (2002). Autorias essas importantíssimas para a base conceitual do escrito.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM HISTÓRIA

Após 4 semestres cursando vários conteúdos da historiografia geral, disciplinas voltadas para pesquisa, estágio na dimensão teórica e didática geral. É chegado momento de adentrar no campo do estágio de observação para alinhar os conhecimentos teóricos à prática como é mencionado por Suzart e Silva:

[...] entendemos o ECS como um momento que permite a transposição da teoria para uma prática específica, possibilitando um ressignificar “teórico-prático-teórico ou “prático-teórico-prático”, na medida em que aproxima os futuros docentes das vivências da profissão docente; essa aproximação produz reflexões acerca da realidade escolar vivenciada (2020, p. 04).

Desse modo, o estágio se configura como “laboratório experimental” do discente-docente em formação que irá a partir dessas vivências no espaço escolar nortear sua caminhada docente por intermédio da ação-reflexão sobre sua futura prática desenvolvendo os saberes docentes que constituem o saber-fazer do professor.

Vale destacar nessa discussão a questão do desenvolvimento dos saberes docentes que na visão de Tardif (2002) é alicerçado em 5 saberes: saberes pessoais dos professores (ligados a história de vida e personalidade), saberes provenientes da formação escolar anterior (adquiridos no processo de escolarização básica), saberes provenientes da formação profissional para o magistério (advindos das experiências na graduação, nos estágios, nas leituras), saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (voltados para as ferramentas usadas pelos professores) e os saberes provenientes de a própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (gerados a partir da prática profissional e socialização no meio escolar e com os parceiros de trabalho).

Ao explorar mais a fundo a construção desses saberes docentes, nota-se que eles não são fixos, ou seja, estão sujeitos a mudanças e em constante desenvolvimento tendo em vista que eles são temporais. Tardif (2002, p. 70) completa:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal da vida de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Nesse sentido, o estágio supervisionado mesmo na modalidade de observação corrobora no desenvolvimento de um dos saberes, o da formação profissional para o magistério que é apenas o início da preparação para a trajetória docente.

Um outro ponto que merece destaque é voltado para o ciclo de vida profissional dos docentes, esse ponto entra em análise ao ser observada algumas atitudes e a socialização profissional de uma das professoras acompanhadas em tal estágio ficando explícito a insatisfação e desprezo com a profissão.

O estudo de Michael Huberman (1999), traz reflexões a respeito dos ciclos de vida profissional dos professores, nos quais ilustram cinco fases da trajetória docente: entrada na carreira (1-3 anos), fase de estabilização (4-6 anos), fase de diversificação (7- 25 anos), fase de distância afetiva ou serenidade (25-35 anos) e o momento de desinvestimento (35-40 anos). Essas fases são abarcadas em um conjunto de elementos como: idade do profissional, meio social e a diferença do tempo de atuação na profissão.

Por meio dessas colocações e ao ter conhecimento de que a professora já está atuando na profissão a mais de 20 anos, ela se encaixa na fase de distância afetiva ou serenidade (25-35 anos), percebe-se que se encontra cansada, impaciente, cética, prudente e demonstra um certo afastamento afetivo com os alunos. Ademais, em vários momentos presenciávamos que a

docente não se sentia realizada com a profissão e constantemente reclamava do seu público, do conteúdo.

Outro ponto que chamava a atenção nessa profissional era a desmotivação em buscar novas metodologias e ludicidade para “prender” os alunos ao conteúdo se utilizando sempre do método tradicionalista proposto pelo sistema educacional com objetivo de formar alunos não críticos preparados para gabaritar as provas através da memorização de informações. Diante do exposto Hamon e Rotman (1984) ilustram um pouco sobre o caso analisado da professora:

Fazem seu trabalho, nem mais nem menos, o que lhes foi pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão das normas, das prescrições sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos regulamentos serve-lhes para fixar, em termos estritos os limites da sua assiduidade... O fogo sagrado vai-se extinguindo docemente...num estado de cinismo não pressentido, de anquiolosamento benfazejo...no cumprimento de um contrato que vai se desconfigurando (1984, p. 42).

Logo, essa fase de distância afetiva ou serenidade que a professora se encontrava era baseada em vários sentimentos e que na maioria das vezes essa desmotivação e sensação de insatisfação ou fracasso profissional está relacionado à rotina do cotidiano provocando uma falsa estagnação.

As vivências propiciadas por essa prática observatória foi de suma importante para aprendermos mais sobre a prática docente, vivenciarmos a rotina e o espaço escolar e o mais relevante ratificar nossa escolha profissional.

A partir da análise acerca das professoras acompanhadas foi possível abranger nossos horizontes sobre os mecanismos educacionais e os saberes-fazer docentes. Essas experiências também corroboraram com a construção da nossa identidade profissional.

OS DANOS EDUCACIONAIS ACOMETIDOS PELA PANDEMIA DA COVID-19

De repente em março de 2020, as aulas são suspensas e as escolas são fechadas temporariamente devido à Covid-19. Logo, começam as cobranças ao Ministério da Educação (MEC) para saber como ficaria o setor educacional. Em 17 de março é liberada a portaria nº 343 que autoriza a substituição das atividades presenciais por aulas na modalidade online (remota), a conhecida Educação a Distância (EaD), sendo viabilizada pelos mecanismos tecnológicos de comunicação. Tal medida foi destinada para a educação superior.

No entanto, de acordo com a Lei de nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) no artigo 80 é assegurado que: “Poder Público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e

modalidades de ensino, e de educação continuada”. Então nesse caso emergencial a educação a distância foi adotada também pela educação básica.

Em meio a esse novo cenário de adaptação educacional vários foram os desafios da comunidade escolar na tentativa de barrar a evasão escolar como: buscas ativas nas residências, atividades assíncronas, criação de projetos para subsidiar o acesso às aulas remotas com chip de internet e aparelhos tecnológicos. Mas, diante da desigualdade social, da falta de acolhimento familiar de alguns lares e as dificuldades na aprendizagem trouxeram danos educacionais gravíssimos principalmente para o público iniciante, crianças na fase de alfabetização.

Na conjuntura atual pós-pandêmica e retorno às aulas presenciais, nota-se as inúmeras cicatrizes nos alunos, desde problemas psicológicos até atrasos no processo de aprendizagem. Ao analisar a base das aulas de História, percebe-se que a leitura e interpretação são ferramentas chaves nessa disciplina. Com o isolamento social, as crianças e jovens acabaram desenvolvendo alguns déficits no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura. Vale lembrar que anteriormente à pandemia as dificuldades de escrita, leitura e interpretação já eram existentes, mas com o “novo normal” essas dificuldades ficaram mais presentes.

Em busca de amenizar os danos educacionais acometidos pela pandemia foi formulado o Projeto Lei nº 2222/2022⁵ que propõe algumas medidas a serem tomadas até o final de dezembro de 2026 com o intuito de recuperar as perdas na educação causadas pela pandemia da Covid-19. Uma das medidas que está prevista no Artigo 2º inciso 1: “tutoria individual ou grupos de até quatro alunos, ao menos três vezes por semana”.

Na escola onde foi realizado o estágio foi estabelecida a tutoria grupal, na qual os professores se organizaram para proporcionar um amparo educacional aos alunos fazendo aulas de reforço para os discentes com dificuldades em português e matemática. As tutorias, ou seja, aulas de reforço eram ministradas no horário da aula normal, sendo retirado o público-alvo de sala e colocado em salas separadas para praticar a leitura, interpretação, escrita e aprender as operações básicas matemáticas.

Outro ponto a ser identificado nos alunos que contribuiu para a dificuldade da leitura e interpretação é o fato deles não gostarem e/ou não terem o hábito da leitura que se torna cada vez mais escasso ao passo que esses indivíduos começam se conectar com o meio digital. Nesse contexto, ao correlacionar com a experiência de estágio é interessante lembrar de uma conversa

⁵Para saber mais sobre o projeto lei acesse: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9191728&ts=1684763814173&disposition=inline&_gl=1*fzxivz*_ga*MTUzMDk4MTg4Ni4xNjk1OTk4NTk1*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NjA5NDc4MS4zLjEuMTY5NjA5NTYxNy4wLjAuMA. Acesso em: 08 de setembro de 2022.

que tivemos com a funcionária da sala de leitura da escola, ela relatava a falta de interesse dos discentes de irem buscar livros na biblioteca para lerem, alegando ainda que os professores não incentivam essa busca ativa na biblioteca.

Na perspectiva de Paulo Freire (1982) na obra *A Importância do ato de ler*. O autor traz à tona a relevância de analisar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, o aluno primeiro vislumbra as conexões da sua realidade através do autoconhecimento e depois busca compreender a junção e contextualização das palavras se tornando um ato prazeroso e dinâmico. Freire ainda busca trazer para essa discussão a importância que toda leitura é válida independentemente do conteúdo e que em qualquer leitura feita o sujeito tira um ensinamento.

Um exemplo que muito bem descreve o pensamento desse educador é o curta-metragem intitulado: *Meu amigo Nietzsche*. Que relata a história de um menino chamado Lucas que na escola enfrenta dificuldades de leitura e a princípio a professora o incentiva a ler mais. No desenrolar das cenas ele encontra no lixo o livro de Nietzsche: *Assim falava Zaratustra*. Lucas começa a ter interesse por ler o livro quando encontra entre os escritos, a palavra super-homem, e mesmo não sabendo ler o título do livro a todo momento insiste em continuar tentando ler o livro pela curiosidade de saber sobre a história. Depois encontra com um senhor carroceiro que decifra o título do livro e fala sobre a origem do autor, por meio disso, o menino se interessa mais ainda quando o senhor menciona que no final do livro fala sobre futebol aguçando cada vez mais a vontade do menino pela leitura.

A partir da descrição resumida desse curta-metragem fica claro que o personagem principal toma consciência da importância do ato de ler e do gosto pela leitura a partir do conhecimento que tem de mundo que antecede a leitura do livro utilizando os termos conhecidos, de interesses e gostos pessoais como o caso do futebol e do super-homem.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Falar em ensino de História é reportar-se às narrativas acerca da importância – ou não – dessa disciplina. De acordo com Cerri (2011, p. 17), a nossa disciplina, “[...] é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações, e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural”. Desse modo, podemos indagar: quais necessidades sociais e políticas o ensino de História está sendo direcionado na atualidade? Se olharmos através das reformas curriculares voltadas para a área de humanas, podemos afirmar que, tais reformulações buscam prejudicar

a formação de jovens da classe trabalhadora, pois se tomarmos como exemplo o “Novo Ensino Médio”, logo notamos que a reforma dificulta a permanência de tais sujeitos.

Ao tomarmos como ponto de partida para essa discussão a historicidade do ensino de História, que teve consolidação na época do império (FONSECA, 2006), observamos seu caráter ideológico, pois desse período em diante, a História era considerada uma ferramenta para a manutenção e validação de ideologias. Nesse cenário, há questionamentos a respeito da profissionalização e atuação docente. Quantas vezes nos perguntamos qual o nosso papel enquanto professores, mediante as modificações na sociedade atual e em concomitância a isso, que história(s) são cruciais na formação dos jovens e adolescentes.

Portanto, parafraseando Euclides da Cunha: o professor é antes de tudo um forte. Diante do cenário educacional repleto de desafios como: baixos salários, condições inadequadas de trabalho, choques de gerações, sequelas físicas e psicológicas deixadas pela profissão, cobranças por bons resultados e enfrentamento da linguagem neoliberal que vê o professor como funcionário do mês. Ligado a esse turbilhão de incitações do ofício docente, ainda há a proeza de disseminar o conhecimento histórico para alunos da geração “tiktok” que muitas vezes acham desnecessário ou não gostam de estudar História.

Nesse sentido, como falarmos em práticas docentes transgressoras dentro do ensino de História na contemporaneidade, tendo como campo atuação um espaço tão difícil e contraditório, logo vemos que não é fácil, mas também não é impossível. O conhecimento está nas telinhas dos celulares, computadores e afins, ou seja, está tão perto da gente e ao mesmo tempo tão distante, pois construir com os estudantes uma educação crítica, reflexiva e problematizadora se torna cada vez mais difícil.

Nesse segmento, cabe aqui destacar um fato interessante para pensarmos o ensino no tempo presente. Se abrirmos vídeos no YouTube sobre a Revolução Francesa e irmos aos comentários, veremos que lá estará escrito comentários como: “em 5 minutos aprendi o que não entendi o ano todo” ou “o vídeo me ajudou a entender tudo que eu precisava para a prova”. É perceptível que o trabalho do professor em sala de aula é cada vez menos valorizado. Esse argumento é atrelado ao pensamento de Melo e Meneses (2021) no que tange a produção dos conteúdos escolares da disciplina de História em plataformas digitais como o Youtube.

Ao nos depararmos com a produção de História em vídeos dos Youtube, estamos diante do ensino público da História, uma experiência que embora dialogue com todos os arquétipos a que estamos habituados no cotidiano escolar (conteúdos, prescrições, conformações disciplinares, etc.), também rompe com eles na medida em que estabelece ritmos próprios de apresentação, construção e apropriação (p. 348).

A junção entre a produção midiática dos conteúdos escolares de História e a relação entre apresentador e receptor do conteúdo gera um elo discursivo vinculado ao poder e saber pautado na ótica foucaultiana. Nessa perspectiva, Melo e Meneses (2021) apontam que esse elo discursivo não diz respeito somente a quem produz e quem recebe as informações dos vídeos, mas também envolve “os currículos oficiais, a produção de livros didáticos, as práticas de professores em sala de aula, os movimentos de pressão, vigilância e tentativas de disciplinamento sobre ensino de História” (MELO E MENESES, 2021, p. 348).

Nas discussões das aulas de estágio na universidade é colocado em pauta o alinhamento entre a teoria e a prática pedagógica configurando que ambas tendem a andarem juntas, ou seja, não é somente sobre mediar os conhecimentos históricos escolares, mas é utilizar da ludicidade, criatividade e do protagonismo do aluno para conduzi-lo a uma aprendizagem significativa com foco para um conhecimento prévio que faça ligação com a realidade do aluno para que ele reflita e se identifique com o assunto trabalhado em aula. Mas, ao chegar no estágio, a situação é preocupante relacionada às metodologias das professoras baseadas no verbalismo vazio e uso excessivo do livro didático.

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido” como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que se conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória dos fatos eventuais em detrimento do raciocínio da construção e da descoberta do conhecimento, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagem significativa (CAIMI, 2007, p. 20).

Dessa forma, a partir da concepção de Caimi, observa-se que mediante a era atual das tecnologias, as redes sociais são bombardeadas de discursos de ódio, propagação de *fake news* e informações de livre e fácil acesso que corroboram com a proliferação das ondas negacionistas que legitimam o saber através do poder tornando os alunos na maioria das vezes vítimas da alienação e fadados a crer em ideologias fantasiosas e errôneas propagadas pelos negacionistas e pelo sistema.

Fica evidente, portanto, que para sanar essa carência educacional do método tradicionalista é preciso cativar os alunos partindo da realidade deles para alcançar uma educação que transforme os discentes em indivíduos críticos-reflexivos e liberte-os das ideologias conservadoras construídas pela sociedade. Para ilustrar esse argumento vale

rememorar a significação de educação para Paulo Freire (1996, p. 29): “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a importância do Estágio Supervisionado Curricular de Observação para a formação e construção da identidade profissional e discentes em licenciatura em História. Mediante os pontos percorridos neste escrito, conclui-se que esse componente curricular é de suma importância na trajetória formativa inicial dos licenciandos visto que abre um leque de possibilidades para pensar acerca do papel do professor na contemporaneidade, os desafios da profissão e os benefícios dessa prática observatória para a construção da identidade profissional e o desenvolvimento dos saberes docentes.

Através do estudo foi possível perceber a importância do papel docente no processo de ensino-aprendizagem diante de situações atípicas como o caso da pandemia da Covid-19 e a luta contra os danos gerados na educação pela pandemia. Ademais, ficou explícito os desafios impostos aos professores de História na contemporaneidade reforçados pelo viés das mídias digitais e a busca por alternativas para que aguçam o senso crítico dos alunos e não deixem eles se prenderem às ideologias do senso comum e ao negacionismo histórico.

Por fim, mesmo com tantos desafios ligados à docência, observa-se a luta dos docentes incansavelmente por melhorias na educação e para tornar a profissão digna de respeito e de valorização social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelecido as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/9394.htm>. Acesso em: 20/05/2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20/05/2023.

BRASIL. **Projeto Lei nº 2222/2022, de 20 de setembro de 2022.** Propõe normas para recuperação das perdas decorrentes da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9191728&ts=1684763814173&disposition=inline&_gl=1*fzxivz*_ga*MTUzMDk4MTg4Ni4xNjk1OTk4NTk1*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NjA5NDc4MS4zLjEuMTY5NjA5NTYxNy4wLjAuMA. Acesso em: 20/09/2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos não aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo v.11 n. 21 Niterói Jun. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvqWYmZsnh5t/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao%20mesmo%20tempo%20em%20que,na%20sua%20escolariza%2D%20%20C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 14/12/2022.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51 ed, São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAMON.H & ROTMAN.P. **Tant qu'il y aura des profs (Desde que haja professores)** Paris: Édition du Sueil. 1984.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1999. Disponível no link https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 26/12/022.

MELO, Francisco Egberto de; MENESES, Sônia. **Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube.** IN ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo: OIKOS, 2021. p.346-359.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SABIÃO, Ruhama. (2017). **Estágio supervisionado em História: as vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente.** História & Ensino, 23(2), 207–229. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n2p207>. Acesso: 16/09/2023

SILVA, Fáuston da. **Meu amigo Nietzsche.** Youtube, 12 de set. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FroyMvgYfm0>. Acesso em: 28/12/2022.

SUZART, L. A. SILVA, A. J. N. S. **O Estágio Supervisionado e o constituir-se professor de Matemática: “ser ou não ser professor?”.** Educação Básica Revista, São Paulo, v. 6, n. 1, 2020. No prelo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional,** 2ºed. Petrópolis, Vozes, 2002.