



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XVIII EUNÁPOLIS – BAHIA**  
**COLEGIADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**EVERTON ANDRADE MENEZES**

**“PRA ENSINAR HISTÓRIA A JOÃO, É PRECISO ENTENDER DE ENSINAR, DE HISTÓRIA E DE JOÃO”:** OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DE HISTÓRIA

Eunápolis – Ba  
2025

EVERTON ANDRADE MENEZES

**“PRA ENSINAR HISTÓRIA A JOÃO, É PRECISO ENTENDER DE ENSINAR, DE HISTÓRIA E DE JOÃO”:** OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia apresentado ao Colegiado do Curso de graduação em Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia – campus XVIII, como requisito para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ivanice Teixeira Silva Ortiz

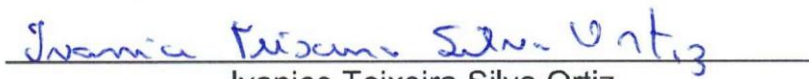
## ATA DE DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos nove dias do mês de **janeiro** do ano de **2025** reuniram-se os membros banca examinadora constituída pelos (as) docentes (as) Prof.<sup>a</sup> Sandra Regina Mendes, Prof.<sup>a</sup> Thaís Vinha Fernandez e pela docente orientadora Prof. Ivanice Teixeira Silva Ortiz, para proceder a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João”: os estágios supervisionados e a formação do docente de história”, do (a) discente (a) Everton Andrade Menezes como requisito curricular indispensável para a integralização do Curso de Licenciatura em História. Após reunião em sessão reservada, a Banca Examinadora deliberou e decidiu pela:

- Aprovação** da monografia, com média 9,5,
- Aprovação** da monografia com **restrições**, com média \_\_\_\_\_,
- Reprovação**,

divulgando o resultado formalmente a discente e demais presentes e eu, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais examinadores e pelo aluno.

Eunápolis-Ba, 09 de janeiro de 2025.

  
Ivanice Teixeira Silva Ortiz  
**Presidente da Banca**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** THAIS VINHAS FERNANDEZ  
Data: 15/01/2025 16:39:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Thaís Vinha Fernandez  
**Membro da Banca**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SANDRA REGINA MENDES  
Data: 17/01/2025 09:47:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sandra Regina Mendes  
**Membro da Banca**

  
Everton Andrade Menezes  
**Discente (a)**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que guiou minha caminhada e me sustentou até aqui.

À minha mãe, Ana Paula Andrade da Silva, que formou o meu caráter e me ensinou, com seu exemplo, a nunca desistir.

À minha tia Ana Lucia Andrade da Silva, que me inspirou a enxergar os horizontes de possibilidades na universidade pública.

À minha irmã Everlane Andrade Menezes, que também é professora e me ensina um pouco a cada dia.

À minha amiga Emilly Silva, que foi uma verdadeira companheira, testemunha ocular e participante ativa de todo o meu processo acadêmico, sempre me oferecendo apoio nos momentos difíceis, me ensinando e dizendo aprender comigo.

À minha orientadora, Thais Vinhas, que sempre confiou em mim e no meu potencial, dando o seu melhor para me orientar ao longo dessa pesquisa.

Aos meus amigos Ana Clara, Nathan, Davi e Bruna, que me ouviram com paciência, acolheram minhas lamentações durante o processo e me deram forças para seguir.

E, por fim, a mim, que, apesar de todos os obstáculos, não desisti.

*Dedico esta pesquisa a todas as professoras que marcaram minha trajetória de vida. Àquelas que, com generosidade, me ensinaram tanto e, em alguns momentos, ainda disseram ter aprendido um pouco comigo.*

*“É assim que eu venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.”*

(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*).

## **RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo analisar os Estágios Curriculares Supervisionados, compreendendo sua importância na formação docente, com enfoque na experiência vivenciada pelos licenciandos do curso de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Eunápolis, no semestre 2018.2. Para tanto, investiga-se a relação entre teoria e prática no contexto dos estágios, bem como as experiências individuais de determinados licenciandos durante esse período. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e documental, fundamentada em análise de documentos oficiais, projetos pedagógicos e estudos pré-existentes, além da contribuição de autores que dialogam com a temática. A partir das informações obtidas ao decorrer da pesquisa é possível identificar a importância dos Estágios Curriculares Supervisionados na formação docente.

**Palavras-chave: Estágio – Docência – Teoria – Prática – Identidade**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES SOBRE E A INTER-RELAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E CONTEXTO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: DIRETRIZES NORMATIVAS CONECTANDO TEORIA, PRÁTICA E CONTEXTO</b>	<b>15</b>
<b>3 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB): A MULTICAMPUS E O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>19</b>
3.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UNEB: UM OLHAR SOBRE O CAMPUS XVIII.....	21
<b>4 A ESTRUTURAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNEB/CAMPUS XVIII .....</b>	<b>25</b>
<b>5 DA PCC À REALIDADE: UMA ANÁLISE DAS REFLEXÕES DE LICENCIANDOS DO CAMPUS XVIII SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....</b>	<b>28</b>
5.1 EIXO 1: ENFRENTANDO DESAFIOS: O ESTÁGIO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E TRANSFORMAÇÃO .....	31
5.2 EIXO 2: ENTRE SABERES E CULTURAS: A IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E SUAS ESPECIFICIDADES SOCIOCULTURAIS.....	37
5.3 EIXO 3: TEIAS DA IDENTIDADE: O ESTÁGIO COMO PONTO DE CONVERGÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL ...	41
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

“Pra ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João”<sup>1</sup>, afirma Flávia Caimi em suas reflexões sobre o ensino da disciplina. Essa afirmação ressalta a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em História, destacando a importância da formação docente desde os primeiros anos de ingresso do futuro docente na universidade. A frase de Caimi serve como uma introdução ao que será abordado neste estudo, que enfatiza que o ensino de História requer um entendimento profundo sobre a prática pedagógica, o conteúdo histórico e o contexto específico dos alunos.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um momento importante da formação docente, pois configura-se como um espaço articulador da teoria e da prática, pois um momento de conhecimento da realidade do futuro ambiente de trabalho, além de possibilitar um processo inicial de construção da identidade profissional. Nardoque e Nunes (2010) compreendem o espaço de atuação docente dentro do Estágio Curricular Supervisionado como uma prática integradora da dimensão teórica e prática do curso, de modo que a prática não existe sem a teoria, e a teoria não funciona sem a prática.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o documento que regulamenta os Estágios Supervisionados<sup>2</sup> destaca que o estágio é compreendido como o primeiro ato da atuação docente no chão escolar. No entanto, ele não se limita às aprendizagens pedagógicas vividas apenas nesse momento. Nos cursos de Licenciatura em História da UNEB, os discentes vivenciam outras experiências formativas que articulam teoria e prática fora do estágio, a exemplo dos Laboratórios de Ensino de História, onde os licenciandos podem ter uma vivência escolar mais ampla e a construção da identidade profissional desde os primeiros momentos de ingresso no curso, uma vez que os Laboratórios estão presentes em todos os semestres.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende compreender os Estágios Curriculares Supervisionados e a formação inicial do docente em História no curso que é ofertado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias-DCHT, Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia, localizado no município de Eunápolis, analisando a inter-relação necessária entre teoria, prática e contexto.

---

<sup>1</sup> CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? Revista História & Ensino, Londrina, V. 21, n, 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

<sup>2</sup> Resolução 2016/2019, que aprova o Regulamento Geral de Estágio da UNEB.

Portanto, indaga-se: como as experiências dos Estágios Supervisionados contribuem para a formação docente do licenciando em História, desde os primeiros passos de compreensão da teoria, prática e contexto no ambiente universitário até a vivência no chão escolar?

O objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma as experiências desenvolvidas nos Estágios Curriculares Supervisionados contribuem para a formação docente em História. Delimitando de forma específica os objetivos, buscamos compreender a inter-relação indispensável entre teoria, prática e contexto para a docência em História; analisar o Estágio Curricular Supervisionado na composição da UNEB, com ênfase no DCHT - Campus XVIII; apresentar as experiências vividas pelos licenciandos com base nas perspectivas de seus relatórios/memorials de Estágio Curricular Supervisionado; e identificar a construção da identidade a partir da iniciação à vivência docente.

De forma geral, considera-se com o problema da pesquisa que os Estágios Curriculares Supervisionados podem desempenhar um papel essencial na formação dos licenciandos. Tendo em vista que os ECS compreendem a relação entre teoria, prática e contexto, ele proporciona experiências reais que modificam a percepção e a prática pedagógica dos futuros docentes. A vivência nos ECS, mais especificamente no Campus XVIII, apresenta aspectos que contribuem para a formação docente, a identificação e reflexão sobre a docência com base nos desafios e nas oportunidades presentes no contexto experienciado.

Para viabilizar o teste do problema da pesquisa, foi realizada uma pesquisa com finalidade básica e estratégica, com objetivo descritivo e exploratório, adotando uma abordagem qualitativa através de análise documental. A coleta de dados ocorreu por meio dos relatórios/memorials de Estágio Curricular Supervisionado dos licenciandos da turma 2018.2 da UNEB, DCHT – Campus XVIII. Em conjunto à pesquisa documental dos relatórios/memorials, foram analisados documentos que apresentavam as demandas gerais da universidade e do curso analisado, como o Ementário, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História e documentos oficiais apresentados para a caracterização do ECS na UNEB e no Campus XVIII. Os relatórios e memoriais constituem o corpus documental deste estudo, que se baseou na análise desses documentos dos discentes da turma 2018.2 do Campus durante os Estágios Curriculares Supervisionados I a IV. A escolha dessa turma se justifica pela vivência completa das quatro experiências de estágio, o que possibilita uma avaliação mais abrangente dos impactos no processo formativo. É importante ressaltar que a ausência de alguns discentes na pesquisa não reflete uma falta de vivência, uma vez que a

maioria da turma finalizou os Estágios Curriculares Supervisionados<sup>3</sup>. Alguns alunos optaram por não compartilhar suas experiências, apesar de seus trabalhos finais estarem disponíveis no Campus XVIII. Além disso, foi realizada uma consulta aos discentes sobre sua disposição em participar da pesquisa. Para identificar os alunos que disponibilizaram seus relatórios/memórias, foram utilizadas consoantes para cada um deles, como “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, mantendo a descrição dos nomes dos alunos que compartilharam seus trabalhos para esta pesquisa.

A revisão bibliográfica se dispõe a compreender estudos e teorias sobre o estágio supervisionado, a formação da identidade docente e algumas características que emergem desses estudos, como as disposições legais dos estágios e seu desenvolvimento ao longo dos anos de sua inserção no processo formativo acadêmico. A revisão também apresenta argumentos que sustentam as indagações empíricas da pesquisa.

A análise documental permitiu compreender os conteúdos presentes nos relatórios dos licenciandos produzidos nos estágios supervisionados. A partir dessa análise, foi possível entender a necessidade da pesquisa e como ela seria desenvolvida, delimitando eixos de análise. A análise documental também envolveu a interpretação dos documentos da UNEB e do Campus XVIII, a fim de compreender melhor o estágio supervisionado e o que o caracteriza. A metodologia adotada, que envolveu a coleta de dados bibliográficos e documentais, possibilitou a extração de informações consistentes que fundamentaram os resultados obtidos ao final da pesquisa.

Assim, a pesquisa se desenvolveu com o objetivo de buscar uma compreensão mais profunda do estágio supervisionado, suas características e a relação intrínseca entre teoria, prática e contexto. Também se buscou compreender a formação da identidade docente a partir das experiências proporcionadas pelos estágios na realidade estudada.

Por fim, a análise dos relatórios dos licenciandos nos estágios supervisionados foi essencial para entender o estágio como parte fundamental do processo formativo de professores, que envolve compreensão teórica, articulação prática, percepção contextual e construção da identidade profissional. A partir das interações dessas dimensões com as bibliografias, foi possível confirmar as ideias apresentadas pelos licenciandos em suas narrativas.

---

<sup>3</sup> A turma, que se destacava como a maior do campus, contava com uma média de 20 alunos. Todos os Estágios Supervisionados foram realizados pela maioria dos estudantes, o que possibilitou uma análise mais robusta para a pesquisa. No entanto, alguns trabalhos não foram incluídos na pesquisa por não estarem alinhados com os eixos temáticos definidos pelo autor.

## **1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES SOBRE E A INTER-RELAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E CONTEXTO**

A discussão sobre a formação inicial de professores, os Estágios Curriculares Supervisionados e a construção da identidade profissional docente envolvem a análise de autores como Tardiff (2000), Pimenta e Lima (2017) Nardoque e Nunes (2010) e Freitas e Gebran (2006). Esses autores aprofundam-se nas inter-relações entre teoria, prática e contexto, essenciais para a formação profissional para a docência.

Os Estágios Supervisionados são componentes curriculares que permitem a interação entre futuros docentes e o ambiente escolar. Esse contato envolve a compreensão do espaço escolar, o exercício da docência e a articulação entre teoria e prática. De acordo com disposições legislativas, como a Lei 11.788/2008, que assegura aos estudantes a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho para aprimorar seus conhecimentos profissionais, o estágio é visto como parte prática dos cursos acadêmicos, tanto em bacharelados quanto em licenciaturas, e está relacionado à preparação dos discentes para o ambiente de trabalho. Em discussões sobre o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas, Pimenta e Lima (2017) aprofundam as concepções do estágio, destacando sua finalidade de proporcionar ao licenciando uma aproximação com a realidade, e ressaltam a integração entre teoria, prática e contexto.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta, Lima, 2017, p. 50)

O exercício do estágio não deve ser visto como uma parte complementar da formação do licenciando. A concepção de complementaridade sugere que o estágio é apenas um momento de aplicação do conhecimento acadêmico, o que pode criar uma narrativa dicotômica entre teoria e prática, indicando uma unilateralidade que não condiz com a necessidade de convergência entre os dois aspectos formativos que envolvem esse componente curricular.

Pimenta e Lima (2017) destacam que a interação entre a universidade e o ambiente escolar é fundamental para a formação docente, pois proporciona aspectos epistemológicos que orientam a prática. Essa relação é evidenciada também por Nardoque e Nunes (2010), que

afirmam que a prática deve ser intencionada pela teoria, uma vez que a ausência da criticidade possibilitada pelo movimento da reflexão-ação-reflexão fragiliza a ação docente. Portanto, é essencial que a formação inicial e os estágios integrem teoria e prática, promovendo uma experiência de ensino mais reflexiva e significativa.

Freitas e Gebran (2006, p.21), ao definirem a formação docente na prática do estágio, enfatizam a relação teoria e prática como fundamento para o desenvolvimento de uma perspectiva reflexiva da atuação docente, compreendendo que nesse processo

Valer-se da reflexão para formar professores não significa valer-se somente das teorias, e sim, mediante o pensamento, submeter a realidade a uma *práxis*, a uma atividade, na qual a ação é a reflexão operem simultaneamente. Os caminhos que conduzem a *práxis* são norteados pela teoria e pela consciência de que ela é determinante da *práxis*.

A teoria, a prática e o contexto exercem uma função conjunta nas percepções de ensino-aprendizagem, especialmente ao refletir sobre o Estágio Curricular Supervisionado. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (Bechara, 2012), a teoria é definida como um conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência que independe da prática, a prática como o ato de aplicar a teoria, e o contexto como a ligação entre as partes de um todo.

Essas definições evidenciam a inter-relação entre os três termos. Pereira (1982) argumenta que a teoria não pode ser elaborada no vazio, pois está sempre ligada à ação prática. Ele exemplifica que um animal não pode ser crítico, pois sua ação não se baseia em uma teoria “Sua ação é uma espécie de “prática pura”, não é interiorizada, não é “contemplada.” Porque não é ação de consciência” (Pereira, 1982, p. 39). Essa observação converge com as concepções de Rosenbaum (2014, p.1) que exemplifica que “sem a luz das teorias não conseguimos enxergar todas as riquezas que a prática nos traz.”

Assim, os caminhos da *práxis*, o movimento que inter-relaciona reflexão e atuação, devem ser orientados por uma teoria, reconhecendo que esta é determinante para a ação. A formação inicial e os estágios devem basear-se em uma constante investigação da realidade, promovendo uma prática intencional que inclua ações reflexivas do futuro docente. Esse processo envolve a necessidade de examinar, questionar e avaliar criticamente o fazer, o pensar e a própria prática, fortalecendo a formação de profissionais mais conscientes e preparados para os desafios da educação.

O conhecimento da situação do ambiente escolar possibilita uma compreensão mais crítica e problematizadora por parte do futuro docente. Os Estágios Curriculares Supervisionados, como momento essencial de articulação entre teoria, prática e contexto, promovem uma ação reflexiva na qual a educação é vista como uma prática que

constantemente questiona a realidade de atuação, manifestando-se por meio das ações pedagógicas em conjunto com questões sociais. Quando as experiências de estágio são vividas a partir de uma prática crítico-reflexiva, favorecem a formação de professores como pesquisadores de sua prática, tornando-os produtores de conhecimentos que contribuem para mudanças pessoais, profissionais e sociais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: DIRETRIZES NORMATIVAS CONECTANDO TEORIA, PRÁTICA E CONTEXTO

Ao longo do tempo, os estágios passaram por mudanças significativas em sua estrutura legislativa, refletindo a importância atribuída a uma formação docente que vincule o ato de ensinar à articulação entre teoria e prática, promovendo uma formação crítica e problematizadora.

Na progressão das questões legislativas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado e o desenvolvimento da formação docente no Brasil, foram elaborados decretos, leis e pareceres jurídicos que impactaram a formação de professores. Ao examinar esse percurso, Cury (2003) analisa resoluções relacionadas à educação básica no Brasil, evidenciando avanços, retrocessos, lacunas e desafios na formação de professores, além do processo que levou à obrigatoriedade do Estágio Supervisionado na formação acadêmica.

Assim, em 1937 foi estabelecida pela Lei 452, durante o governo Vargas e com a colaboração de Francisco Campos, a Universidade do Brasil, que incluiria uma Faculdade Nacional de Educação composta por cursos voltados para a área da educação. A regulamentação da faculdade foi realizada pelo Decreto-Lei nº 1.190/39, que definiu que sua finalidade seria

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1937)

A faculdade promovia cursos de Pedagogia com duração de três anos, conferindo ao universitário o título de bacharel. Em uma sessão especial, também era oferecido um curso de didática de um ano, necessário para a obtenção da licenciatura. Dessa forma, o título de licenciando era concedido aos bacharéis na área, formando o conhecido esquema 3+1: três anos de estudos voltados ao campo específico da formação e um ano de estudo voltado ao campo da docência.

A introdução dos espaços de formação no Brasil teve início com as Escolas Normais (EN) e as Escolas de Aplicação (EA), regidas pelo Decreto da Lei Orgânica de Ensino Normal nº 8.530/46. As EN, por sua vez, não tinham como objetivo formar professores intelectuais, capazes de articular teoria e prática para a promoção de uma *práxis* pedagógica questionadora e transformadora da realidade. Martins (2009), em suas discussões sobre a legislação dos

estágios na formação docente ao longo dos anos, exemplifica a criação dessas escolas como uma tentativa de promover civilidade e ordem nas camadas mais populares, enfatizando a disseminação de “moral e bons costumes”. Apesar das críticas relacionadas aos limites e lacunas nas Escolas Normais, Cury (2003, p. 06) conclui que

[...]a escola normal estadual republicana buscou associar o “O Quê” com o “Como” ensinar mesmo que ela não fosse do ensino superior. Mas não pode deixar de considerar que a autonomia dos Estados nesta matéria permitia uma considerável variabilidade formativa.

Em 1946, foi instalada a Lei Orgânica do Ensino Normal, com o objetivo de promover a formação de docentes para as escolas primárias. A lei, viabilizada pelo Decreto-Lei nº 8.530/46, elaborado por Linhares, Cunha e Dória, tinha como metas, “1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (Brasil, 1946).

No art. 2º do Decreto-Lei nº 8.530/46 é apresentada características tais como a execução dessas formações em 2 ciclos onde o “primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (Brasil, 1946).

Em 1961, a Lei 4.024/61 não alterou significativamente as diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Normal. Valnir Chagas relatou no Parecer nº 251/61 que os professores precisariam de uma formação superior com uma organização mais definida, o que foi aprovado pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro. Chagas também elaborou o Parecer nº 292/62, que regulamentou os cursos de licenciatura.

Entretanto, as universidades tinham um caráter bacharelesco nos cursos de Licenciatura. O esquema 3+1 que perdurou na forma de estruturação dos cursos, a exemplo, limitava a formação crítica e problematizadora da docência, não favorecendo a associação constante entre teoria, prática e contexto. Essa abordagem impunha uma limitação pedagógica que carecia de coerência com a *práxis*. Além disso, a formação docente estava diretamente relacionada a uma perspectiva tecnicista, visando apoiar uma produção industrial já preconizada durante o governo Vargas (1930-1945).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou por importantes transformações ao longo dos anos. Em 1971, o governo militar implementou a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que foi aprovada rapidamente no Congresso. Essa reforma, por meio

da Lei 5.692, promoveu uma mudança significativa na organização do ensino no Brasil, estabelecendo a profissionalização como o principal objetivo do 2º grau.

A prática do estágio como parte de uma formação docente mais abrangente, com foco nos direitos e deveres do estagiário, ganhou destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso e sob a liderança do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

A LDB/96 estabelece, em seus artigos, que os estágios relacionados à área da educação e à formação de professores devem promover uma associação entre teoria e prática. No Art. 53, a lei regulamenta que as universidades têm garantida a autonomia, podendo;

- I - Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - Fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- [...]
- VIII - Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - Administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Em 2002, ainda sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou duas resoluções fundamentais para a formação de professores da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 1, datada de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa formação, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 19 de fevereiro de 2002, definiu a duração e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 1 foi oficialmente publicada no Diário Oficial da União em 9 de abril de 2002. Essas iniciativas refletem um esforço contínuo para aprimorar a qualidade da educação no Brasil.

Essa dinâmica de autonomia proporciona às universidades maior segurança para abordar de forma significativa assuntos regionais e socioculturais, podendo impactar positivamente a execução dos estágios. Em 2008, o Estágio Supervisionado passa a contar com uma legislação exclusiva, desvinculada de outras diretrizes, por meio da promulgação da Lei nº 11.788/2008, aprovada no Congresso Nacional durante a presidência de Luiz Inácio

Lula da Silva e sob a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, revogando a Lei nº 6.494/77 que regulamentava os estágios de ensino superior e profissionalizante. A lei estabelece que;

Art. 1º O Estágio é 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.

Destaca-se a obrigatoriedade da execução do estágio, especialmente nos cursos de formação docente, que contribui para dissolver a dicotomia entre teoria e prática, favorecendo a associação das vertentes e enfatizando uma formação docente crítica e problematizadora. Cury (2003, p. 22) afirma que a formação inicial de professores deve ter como viés a preparação profissional, que passa;

[...]a ter papel crucial na própria organização da educação nacional não só por ser um momento de entrelace entre o nível básico e o superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização, hoje cada vez mais necessárias.

A evolução das diretrizes relacionadas ao estágio na formação docente no Brasil reflete um compromisso crescente com a integração entre teoria e prática, e sua correlação com os contextos de atuação docente. A partir da LDB/96, observou-se um fortalecimento da autonomia das universidades, permitindo que estas abordassem de maneira mais significativa as questões relacionadas à formação docente. Com a promulgação da Lei nº 11.788/2008, o Estágio Supervisionado ganhou uma regulamentação específica, desvinculada de diretrizes anteriores, reforçando a importância desse componente formativo para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva. Para os cursos de Licenciatura, essas mudanças legislativas destacam a necessidade de uma formação que não apenas prepare os futuros professores para o exercício da profissão, mas que também os capacite a atuar de forma consciente e engajada em contextos educacionais diversos.

### 3 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB): A MULTICAMPIA E O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é a maior universidade pública *multicampi* da Região Nordeste do Brasil, com mais de quatro décadas de existência e uma relevância social significativa na formação e qualificação de profissionais em diversas localidades do território baiano.

Criada pela Lei Delegada nº 66/1983, a UNEB passou a existir e, posteriormente, em 1986, obteve regularizações autônomas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado. Reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da Portaria nº 909/95, a UNEB mantém uma ligação orgânica com o Governo do Estado, que é responsável por sua administração e financiamento.

A concepção de uma universidade *multicampi* surge da necessidade de interiorização do sistema estadual de educação superior, com o objetivo de consolidar uma instituição comprometida com a formação de profissionais alinhados às realidades regionais. Andrade e Boaventura (2020) destacam que a descentralização administrativa e a dispersão físico-geográfica refletem-se nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais. As autoras também ressaltam que o modelo *multicampi* facilita o acesso ao ensino superior para pessoas que residem em áreas remotas, citando o Governo do Estado da Bahia como um importante articulador desse modelo.

O modelo multicampi é favorável a proporcionar o acesso à educação superior mais próximo do local de residência e vivência das pessoas. Assim, com o objetivo de proporcionar a formação de professores para o próprio sistema de ensino, o Governo do Estado da Bahia, a partir da década de sessenta decidiu pela expansão do ensino superior no interior do Estado. (Andrade e Boaventura, p. 104)

A estrutura organizacional da UNEB reforça a multicampia e facilita a criação de departamentos que promovem a política de interiorização do ensino superior na Bahia, alcançando cidades distantes da capital. Atualmente, a UNEB conta com 29 departamentos localizados tanto na capital, quanto nos municípios do interior do estado. Essa organização é caracterizada por uma gestão democrática e participativa, com órgãos que interagem com os departamentos, como o Conselho Superior de Administração (CONSAD), o Conselho Superior Universitário (CONSU), o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e a Reitoria.

Por meio desses órgãos, os departamentos e colegiados têm a capacidade de elaborar suas diretrizes internas, o que permite o desenvolvimento de características próprias para a execução e acompanhamento de atividades, planejamento e outras questões de natureza didático-científica e administrativa.

Dentre as concepções referentes à UNEB, os cursos de licenciatura estão alinhados a aspectos que se relacionam ativamente à educação básica do Estado. Isso é particularmente evidente na ampla extensão da formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares, levando em conta as diferentes especificidades das realidades regionais.

Santos (2017), ao analisar as licenciaturas na Universidade do Estado da Bahia, aponta que a instituição apresenta uma organização voltada para a tradição acadêmica na formação de professores, consolidando a licenciatura como uma característica central em seus diferentes departamentos. O autor afirma que “a UNEB tem por tradição acadêmica a formação de professores em grande parte do território do Estado da Bahia, que consolidou a licenciatura como principal característica dessa Universidade” (Santos, 2017, p. 16).

Por contribuir de forma decisiva para uma educação mais qualificada no estado, principalmente ao identificar e atender territórios historicamente excluídos e com distância significativa da capital baiana no acesso ao ensino superior, a UNEB desempenha um papel fundamental na interiorização da educação. Um exemplo disso é a cidade de Eunápolis, onde foi implementado o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVIII. Apesar de sua significativa representatividade histórica como palco de vivências e lutas dos povos originários que tiveram contato com os exploradores do Brasil no início da colonização, essa região não contava, por muito tempo, com um curso superior destinado à formação de professores, o que limitava o ensino e a pesquisa sobre histórica local. Com a implementação do curso de História na UNEB/Campus XVIII, foi possível valorizar as especificidades regionais, promovendo uma formação docente que não apenas atende à demanda por educação, mas também enriquece a compreensão e a valorização da história e cultura locais.

Assim, por meio da criação de departamentos em municípios como Eunápolis, a UNEB não apenas amplia o acesso ao ensino superior, mas também valoriza as especificidades culturais e históricas de cada localidade. No âmbito das licenciaturas, essa abordagem permite que a formação docente se torne mais contextualizada e crítica, refletindo as realidades regionais e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Assim, a UNEB se destaca como uma instituição comprometida com a transformação social e

educacional da Bahia, ao garantir que o conhecimento e a formação de professores se insiram efetivamente nas comunidades, contribuindo para um desenvolvimento educacional mais significativo e integrador.

### 3.1 O curso de licenciatura em história na UNEB: Um olhar sobre o CAMPUS XVIII

O curso de Licenciatura em História do DCHT/Campus XVIII é fundamentado em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que busca integrar teoria e prática, visando promover uma formação crítica e contextualizada para os futuros docentes. A estrutura curricular, composta por eixos que inter-relacionam conhecimentos científicos e culturais, reflete a necessidade de um ensino que valorize a realidade sociocultural da região, preparando os alunos para enfrentar questões sociais relevantes.

Com base no Projeto Político Pedagógico (2011)<sup>4</sup> do curso de Licenciatura em História, em 1998 foi implantada em Eunápolis a primeira universidade pública da região, atualmente conhecida como Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) - Campus XVIII. Inicialmente subordinado ao Departamento da UNEB em Teixeira de Freitas, o DCHT contava apenas com o curso de Letras Vernáculas. Em 2000, desvinculou-se completamente do Campus X, tornando-se um Departamento com sede própria.

O Campus XVIII, situado na denominada “Costa do Descobrimento”, atendeu à demanda por um curso de Licenciatura em História na localidade, alinhando-se à necessidade de estudos críticos sobre o contexto historiográfico da região. O Projeto Político Pedagógico (2011) do curso de Licenciatura em História do DCHT/Campus XVIII da UNEB é fundamental para entender a estruturação curricular e as diretrizes do campus, que em sua estrutura evidencia que o curso busca proporcionar ao futuro docente a integração constante entre teoria, prática, contexto e reflexão, visando uma formação "profissional humanista, dando sentido à vida e ações" (UNEB, 2011, p. 75).

Em sua estrutura, o curso está organizado por eixos que abordam as demandas para a formação do Professor Historiador, fundamentando-se na associação entre teoria e prática,

---

<sup>4</sup> Nessa pesquisa, analisamos o PPP do ano de 2011, que é o que fundamenta o processo formativo da turma de 2018.2. Atualmente, o curso passou por uma atualização do seu PPP, mas sem alterações significativas no campo do Estágio Supervisionado, configurando apenas a mudança do Estágio em Espaços não escolares, que antes era ofertado no oitavo semestre, e agora é ofertado no quinto semestre, o que deslocou o Estágio de Observação para o sexto semestre, o Estágio no Ensino Fundamental para o sétimo semestre e o Estágio no Ensino Médio para o oitavo semestre.

além de promover uma percepção crítica da região em que atuam. O primeiro eixo, “Conhecimentos Científico-Culturais” (CCC), proporciona uma compreensão ampla dos acontecimentos históricos, permitindo ao futuro professor uma análise crítica dos processos históricos em diferentes tempos e espaços, integrando ações teórico-metodológicas que influenciam na docência. O “Eixo de Formação Docente” (FD) estabelece uma ligação entre teoria, prática e contexto escolar, facilitando a transposição dos conhecimentos do CCC em objetos de ensino e preparando o licenciando para sua profissão. Por fim, o eixo “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais” (AACC) exige 200 horas para formação complementar, incentivando a vivência científica, cultural e acadêmica. Este eixo promove a participação ativa dos discentes em projetos que despertem seu interesse por pesquisas e temas da área do curso.

A partir dos eixos, são organizados componentes curriculares que incluem modalidades como oficinas, seminários, grupos de estudos, grupos de pesquisa, estágios e outras atividades regulamentadas pelo colegiado do curso. A carga horária total é de 3.275 horas, com tempo mínimo para conclusão de oito semestres e máximo de catorze. A estrutura curricular abrange 11 áreas, que são: Brasil, Europa, Fundamentos Teórico-Metodológicos, América, África, Laboratório de Ensino de História, Pesquisa, Conhecimentos Pedagógicos, Ásia, Patrimônio Cultural e Estágio Curricular Supervisionado.

Para Pimenta (2017, p. 33), os currículos de formação docente consistem em um aglomerado de disciplinas muitas vezes isoladas, que não podem ser consideradas teorias, mas sim saberes disciplinares, frequentemente desconectados do campo de atuação dos futuros docentes. Em contraste com essa perspectiva, a constituição curricular do Campus XVIII “apresenta uma indissociabilidade entre teoria e prática e inter-relaciona o ensino e a pesquisa, o que contribui para a formação de um profissional docente que saiba exercer sua cidadania e valorizar de forma diversa a cultura” (UNEB, 2011, p. 40).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História do DCHT/Campus XVIII (2011) reflete uma organização curricular flexível que atende às demandas locais e cotidianas, o que auxilia na articulação entre teoria e prática, além de promover o reconhecimento dos aspectos socioculturais da realidade regional. Essa abordagem contribui para uma formação profissional crítica e problematizadora em relação às lutas contra “questões sociais, tais como preconceito, discriminação, opressão e exploração existentes” (UNEB, 2011, p. 42).

Nesse sentido, o processo formativo deve estar alicerçado nas realidades de atuação profissional, permitindo que a diferentes aspectos da docência sejam vivenciados ao longo do

curso. Freitas e Gebran (2006) em suas análises sobre a formação docente, evidenciam que os cursos de formação devem estar voltados para uma investigação constante da ação docente, que deve ser capaz de “analisar, decidir, confrontar práticas e teorias, e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional” (Freitas e Gebran, 2006, p. 27).

Essa organização curricular oferece ao licenciando a aproximação com conhecimentos da teoria e da docência em História, ressaltando que a prática docente se fundamenta na teoria contextualizada na ação docente. Essa abordagem enriquece a compreensão sobre pesquisa, processos historiográficos e ensino de História.

Em articulação com outras disciplinas, o curso aborda aspectos diretamente relacionados à didática educativa, incluindo questões do ambiente escolar, sua organização interna e externa, e as políticas educacionais. Isso proporciona uma compreensão da inter-relação entre teoria, prática, contexto e reflexão na atuação docente.

Assim, a organização dos cursos de Licenciatura em História da UNEB, o processo de aproximação com a docência em sua dimensão teórico-prática é apresentado desde o primeiro semestre do curso, com uma carga horária dedicada à prática como componente curricular.

A Prática como Componente Curricular (PCC) foi estabelecida nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01 e 02/2002, voltadas para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Essas resoluções definiram uma estrutura que requer um mínimo de três anos letivos, com uma carga horária mínima de 400 horas dedicada à PCC. Essa prática deve estar presente na estrutura curricular desde o primeiro semestre da formação docente, assegurando que não apenas as disciplinas pedagógicas, mas todas as disciplinas, tenham um caráter prático (Brasil, 2002).

Assim, a prática não deve se restringir apenas aos estágios, mas proporcionar uma vivência baseada em conteúdos teórico-científicos em sua inter-relação com os contextos, permitindo um processo que envolve observação, reflexão, registros e resolução de situações referentes ao ensino e ao ambiente escolar.

A análise curricular do Licenciatura em História do Campus XVIII revela que a prática como componente curricular tem como *locus* privilegiado de articulação os Laboratórios de Ensino de História, que são integrados à estrutura do curso desde o primeiro semestre (UNEB, 2011). Essa abordagem valoriza a prática, complementando as disciplinas teórico-científicas e promovendo uma relação baseada em temas, problemas e procedimentos pedagógicos relevantes para a educação básica e que são pensados e problematizados à luz das teorias que orientam o processo formativo.

A estrutura dos Laboratórios de Ensino de História do Campus XVIII<sup>5</sup> está organizada em diversas abordagens:

**Quadro 1 - Carga horária dos Laboratórios de Ensino de História**

<b>Eixo de formação docente</b>	<b>Semestre</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Laboratório de Ensino de História</b>	1º	60
<b>Laboratório de Fontes Históricas</b>	2º	60
<b>Laboratório de História: Literatura e Quadrinhos</b>	3º	60
<b>Novos Temas Para o Ensino e Pesquisa Histórica</b>	4º	45
<b>Laboratório de Audiovisual</b>	5º	60
<b>Laboratório de Livro Didático</b>	6º	45
<b>Lab. de Hist. e Ensino de Culturas Indígenas</b>	7º	30
<b>Lab. De Hist. E Ensino de Cultura Afro-brasileira</b>	8º	45
<b>Carga horária total</b>		<b>405</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor tendo como base a Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em História Campus XVIII (UNEB, 2011).

Com base na estruturação das disciplinas, observa-se que a prática está presente em todos os semestres do curso de Licenciatura em História, garantindo uma articulação interdisciplinar devido às disciplinas que conduzem o processo formativo. Os Laboratórios de Ensino de História desempenham um papel significativo na associação entre teoria e prática, proporcionando um conhecimento prévio do espaço escolar antes da imersão em ambientes de ensino. Essa abordagem enfatiza a interdisciplinaridade, fundamental para a articulação e compreensão dos conteúdos, promovendo uma formação abrangente e integrada do processo de ensino-aprendizagem, e que dão uma base fundamental para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados.

<sup>5</sup> É importante destacar que a nomenclatura dos Laboratórios de Ensino foi modificada. Na resolução de 2011, eram referidos simplesmente como "Laboratórios de Ensino", enquanto, a partir da resolução de 2019, passaram a adotar as denominações aqui apresentadas, proporcionando maior clareza aos seus respectivos contextos. Como os discentes pegaram essa modificação de nomenclatura em 2019, aqui fora exposto dessa forma.

#### 4 A ESTRUTURAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNEB/CAMPUS XVIII

A análise legislativa, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e nas regulamentações existentes, revela que as instituições de Ensino Superior têm um regimento próprio para o estágio, proporcionando segurança e desenvolvimento em relação aos contextos de atuação, considerando a relevância regional da universidade.

No âmbito interno da UNEB, a Resolução nº 2.016/2019 regulamenta as questões gerais sobre o Estágio Curricular Supervisionado na instituição, com base na LDB nº 9394/96 e na Lei nº 11.788/2008, que estabelece diretrizes para os estágios dos estudantes (UNEB, 2019). Essa resolução aborda a legislação pertinente ao desenvolvimento dos estágios em espaços da educação básica e fora deles, sua estruturação funcional, e aspectos que promovem práticas, funcionalidades e métodos de execução.

Com base nas disposições da Resolução nº 2.016/2019, os estágios nos cursos de Licenciatura são oferecidos a partir do quinto semestre, dividindo-se em três modalidades: Estágio de Observação, Estágio de Regência e Estágio de Projeto de Intervenção, totalizando uma carga horária de 405 horas para o curso (UNEB, 2019).

**Quadro 2-** Carga horária Estagio Supervisionado UNEB

<b>Eixo de formação docente</b>	<b>Semestre</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Estágio Curricular Supervisionado I</b>	5º	90
<b>Estágio Curricular Supervisionado II</b>	6º	105
<b>Estágio Curricular Supervisionado III</b>	7º	105
<b>Estágio Curricular Supervisionado IV</b>	8º	105
<b>Carga horária total</b>		<b>405</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor tendo como base o Regimento de Estágio Curricular Supervisionado Resolução nº 2.016/2019.

O documento destaca a organização do estágio na UNEB, abordando os espaços onde os estágios devem ser realizados, sua função como articulador entre teoria e prática, a obrigatoriedade na estrutura curricular e a carga horária necessária. O Art. 12 enfatiza que, além do regulamento geral, “os estágios obedecerão aos regulamentos próprios, elaborados pelas CSE e aprovados pelo respectivo Colegiado e Conselho Departamental” (UNEB, 2019).

No curso de Licenciatura em História do Campus XVIII, conforme o Capítulo II, art. 5 da estrutura curricular, a divisão dos estágios está assim delineada:

**Quadro 3-** Estágio Supervisionado curso Licenciatura em História UNEB/Campus XVIII

<b>Eixo de formação docente</b>	<b>Semestre</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ementa</b>
<b>Estágio Curricular Supervisionado I</b>	5º	90	Teoriza e reflete o Estágio enquanto construção do fazer docente, e início da constituição de identidade profissional. Investiga através de observações os ambientes de atuação do profissional de História (Escolas de Ensino Fundamental e Médio e espaços não formais de educação) refletindo sobre as possibilidades de atuação desse profissional.
<b>Estágio Curricular Supervisionado II</b>	6º	105	Planeja projetos de mediação articulando saber acadêmico, saber escolar e documentos oficiais que norteiam o Ensino Fundamental II. Possibilita a inserção, através de regência nas Instituições da rede pública no Fundamental II regular.
<b>Estágio Curricular Supervisionado III</b>	7º	105	Planeja projetos de mediação articulando saber acadêmico, saber escolar e documentos oficiais que norteiam o ensino Médio. Possibilita a inserção, através de regência nas Instituições da rede pública no Ensino Médio em diversas modalidades, exceto cursos profissionalizantes.
<b>Estágio Curricular Supervisionado IV</b>	8º	105	Possibilita o momento de mediação pedagógica através de elaboração e desenvolvimento de projetos de oficinas nos espaços regulares de Educação ou não regulares, articulando múltiplas linguagens, novos temas e Ensino de História.

**Fonte:** Elaborado pelo autor tendo como base o PCC do curso de Licenciatura em História do Campus XVIII (2011).

Assim, o Estágio Supervisionado I, que se integra à modalidade de observação, possui carga horária reduzida de 90 horas e foca na observação do contexto escolar, da realidade educacional e das ações docentes para desenvolver um senso crítico em relação à prática docente. Esse estágio dará a base para a realização dos demais estágios, que devem ser articulados aos espaços de experiências observados pelos discentes nessa primeira imersão nos espaços de atuação profissional.

Os Estágios curriculares subsequentes ao de observação possuem uma carga horária mais extensa de 105 horas. O Estágio Supervisionado II, ligado à regência, envolve o planejamento e a execução de aulas no Ensino Fundamental II, proporcionando a primeira experiência prática com base nas observações realizadas do espaço escolar. O Estágio Supervisionado III dá continuidade à regência, com uma, planejando e executando ações docentes para turmas de Ensino Médio. Por fim, o Estágio Supervisionado IV, relacionado a

um projeto de intervenção, permite ao licenciando vivenciar experiências em espaços não formais, como comunidades, Organizações Não Governamentais (ONGs) e territórios indígenas.

Em conclusão, a estrutura dos estágios no curso de Licenciatura em História do Campus XVIII, conforme estabelecido pela Resolução nº 2.016/2019, reflete um compromisso com a formação integral dos futuros docentes. A organização dos estágios, que abrange desde a observação até intervenções em contextos escolares e não escolares, permite uma articulação eficaz entre teoria e prática, essencial para a formação crítica e reflexiva. Além disso, a ênfase na regulamentação interna da UNEB garante que cada estágio seja conduzido de acordo com as diretrizes específicas, promovendo uma experiência formativa rica e diversificada que prepara os licenciandos para enfrentar os desafios do ensino na realidade educacional contemporânea.

## **5 DA PCC À REALIDADE: UMA ANÁLISE DAS REFLEXÕES DE LICENCIANDOS DO CAMPUS XVIII SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Este capítulo tem como objetivo relatar e analisar as experiências dos alunos nos Estágios Curriculares Supervisionados do Campus XVIII, destacando a intersecção entre o que foi proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, e o que foi efetivamente vivido durante o processo formativo.

A análise será organizada em eixos temáticos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das vivências dos licenciandos e sua relação com as diretrizes estabelecidas. Utilizando uma abordagem qualitativa, as experiências serão fundamentadas em referências bibliográficas pertinentes, que fundamentam a discussão e oferecem um contexto teórico para as práticas observadas. Essa análise documental não apenas evidencia os desafios e aprendizados dos discentes, mas também contribui para uma reflexão crítica sobre a formação docente no âmbito da Licenciatura em História.

A partir de uma análise bibliográfica das percepções de diversos autores sobre a inter-relação entre teoria, prática e contexto, é possível identificar, ao longo da pesquisa, aspectos que tornam o Estágio Curricular Supervisionado um dos momentos mais significativos para a aprendizagem sobre a docência e a construção da identidade do futuro docente. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender, além dos documentos normativos, como se concretiza na prática a formação docente no curso de Licenciatura em História da UNEB, Campus XVIII, por meio da análise das reflexões elaborados pelos discentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado que são apresentadas ao final das atividades, e configura-se como uma das etapas do processo avaliativos dos componentes.

A UNEB (2011) destaca a necessidade da apresentação do trabalho final e reforça a importância de outras formas de avaliação, que são realizadas a partir da execução dos estágios. O trabalho final, que deve refletir sobre a experiência desenvolvida na atividade docente, pode ser apresentado na forma de relatório ou memorial. Além desses, outros instrumentos também são utilizados como referência para a avaliação parcial do ensino-aprendizado dos estagiários, como o Plano de Estágio, Plano de Curso, Plano de Unidade, Roteiro de Aula e Projeto de Intervenção, entre outros. É importante destacar que outros recursos avaliativos, como o Boletim de Avaliação do Professor Regente, também orientam o monitoramento e a qualificação das atividades de estágio. Ademais, destaca-se como

diferencial a perspectiva de construção de espaços extensionistas para a apresentação dos resultados dos estágios, como seminários e oficinas realizadas nas escolas ou na universidade, com a participação de estudantes e professores da educação básica (UNEB, 2011, p. 58).

A reflexão dos discentes sobre as experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados é apresentada em forma de relatório ou memorial. O relatório de estágio está presente em todas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Além da execução das atividades propostas durante o ECS, é imprescindível que os alunos registrem, em forma de relatório/memorial, as atividades realizadas desde o início da disciplina até o encerramento da atuação em sala de aula.

Pimenta e Lima (2017, p. 50) afirmam que o relatório de estágio "constitui um momento de análise e sistematização das práticas vividas, permitindo ao licenciando articular a teoria com a prática e refletir sobre os desafios da profissão." Esses registros, enfatizados nos relatórios, é avaliado pelo professor orientador da disciplina de estágio. Ao descrever e analisar o processo do estágio, apresentando as diversas atividades realizadas, o relatório contribui para uma observação mais detalhada e eficaz do processo formativo. Por sua importância, ele é indispensável e está presente em todas as ementas dos ECS.

Freire (1997), em *"Pedagogia da Autonomia"*, destaca que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", pois existe uma convergência da ação e reflexão crítica. Assim é possível compreender essa visão a partir do relatório de estágio, onde promove o registro das experiências práticas de forma sistemática, e as articulações com o conhecimento teórico. Ele ainda afirma que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1997, p. 39).

O memorial é entendido como uma forma de avaliação processual, orientada pelo princípio de um diagnóstico do período observado e praticado. De acordo com Custódio (2020, p. 13), em suas abordagens sobre a importância do memorial na finalização dos estágios, o trabalho final deve focar nos acontecimentos e experiências que o licenciando absorveu durante o período de estágio. Para a autora, o memorial contribui de maneira significativa para a análise desse momento. Seu caráter narrativo permite incluir descrições, reflexões e argumentações, mesmo que não siga uma ordem cronológica ou linear.

Os relatórios e memoriais configuram o corpus documental desse estudo. Assim, a metodologia utilizada na pesquisa teve como base a análise documental dos relatórios e memoriais de estágio de discentes da turma 2018.2 da UNEB, Campus XVIII, nos Estágios Curriculares Supervisionados I, II, III e IV. A escolha dessa turma se justifica pelo fato de os

discentes terem vivenciado as quatro experiências de Estágio Supervisionado proposta pelo curso, o que possibilitaria uma avaliação mais integral dos impactos dessa área no processo formativo.

Para a organização da análise, foram selecionados previamente três eixos que contribuem para a compreensão dos estágios supervisionados na formação inicial docente, e que são discutidos pelos autores que fundamentam essa pesquisa. Considerando que as análises das experiências se estruturam em contextos específicos e que a turma estudada vivenciou um Estágio Supervisionado no período do isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, os eixos foram organizados da seguinte forma: Eixo I - O Estágio Docente em Tempos de Pandemia; Eixo II - A Imersão no Contexto Escolar e suas Especificidades Socioculturais; e Eixo III - O Estágio Supervisionado e a formação da identidade profissional."

A partir da discussão inicial sobre os eixos a serem utilizados, os quatro estágios foram analisados de forma integral, com base nas narrativas contidas nos relatórios e memoriais apresentados por quatro discentes da turma, o que define a nossa amostra em 25% do total de discentes da turma. Esses discentes são intitulados "A, B, C, D e E", para mantermos as suas descrições. Essa amostra teve influência da disponibilidade dos discentes em participarem da pesquisa. A partir desse quantitativo, foram analisados dezesseis relatórios/memoriais produzidos ao final de cada Estágio Supervisionado, que continham as vivências formativas que nos ajudariam a ter uma percepção mais abrangente sobre os estágios como processos de formação docente.

A análise dos estágios não foi realizada de forma individual, mas de maneira conjunta, visando apreender o impacto das experiências na formação dos discentes. As análises organizadas em cada eixo foram extraídas dos materiais produzidos nos quatro estágios, embora o primeiro eixo tenha dado destaque ao primeiro Estágio por conta do momento atípico vivido pelos licenciandos em 2020, durante a pandemia de COVID-19, os outros estágios também contribuíram para essa análise. Por exemplo, a narrativa sobre a imersão no contexto escolar após o período pandêmico foi significativa. Assim, as vivências dos licenciandos foram analisadas de modo a compreendermos que todas as narrativas presentes nos relatórios de estágio poderiam contribuir com os eixos pré-estabelecidos.

Outro exemplo que caracteriza a imersão na pesquisa são os espaços informais de ensino e aprendizagem, especialmente no Estágio IV. Os relatórios dos discentes desse estágio apresentaram características fundamentais para a construção da identidade docente, permitindo que o último eixo temático se integrasse a esse contexto. Embora os outros

estágios também tenham contribuído para a compreensão do tópico, os relatórios do Estágio Supervisionado IV proporcionaram vivências que foram particularmente valiosas para a formação dos licenciandos como professores, mesmo fora de um ambiente escolar convencional. Podemos considerar que essa é a última experiência de Estágio ofertada pelo curso, o que pode refletir um amadurecimento dos discentes e uma melhor percepção em torno da formação de sua identidade profissional.

Os eixos pré-estabelecidos foram fundamentados em uma base bibliográfica que contribuía para a interconexão entre as vivências dos licenciandos no estágio supervisionado e as narrativas de autores que já reconheciam o estágio como uma importante fonte inicial de formação docente. Os autores que sustentaram a análise dos eixos temáticos, juntamente com as narrativas dos relatórios e memoriais, incluem Caimi (2021), Custódio (2020), Caimi (2015), Kupper (2020), Pimenta e Lima (2017), Bolzan (2001), Freire (1997) e Tardif (2000).

### 5.1 Eixo 1: Enfrentando desafios: O estágio docente em tempos de pandemia e transformação

A crise sanitária provocada pelo novo coronavírus apresentou um aumento significativo no número de casos a partir de 2020. O vírus SARS-CoV-2 se disseminou por todos os países, e a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença como uma pandemia. Esse cenário exigiu medidas que preparassem o mundo para uma nova realidade, marcada pela ausência de convívio social. A suspensão das aulas presenciais em todos os níveis educacionais foi uma das ações adotadas para garantir a segurança de alunos, professores e demais membros das instituições de ensino. Esse contexto trouxe à educação brasileira uma nova realidade, que demandava uma atenção mais específica.

Em 16 de março de 2020, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) publicou a Resolução nº 1.406/2020, que regulamentava o "Plano de Ação para o Enfrentamento da Pandemia de COVID-19, no Âmbito da UNEB" (UNEB, 2020).

Art. 1º. O plano de enfrentamento de pandemias tem finalidade de estabelecer procedimentos temporários a serem adotados, no caso de pandemias infectocontagiosas, em especial o COVID-19, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em atenção às normas da Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como as normas federais, estaduais e municipais. (UNEB, 2020, p. 2)

As disposições da resolução destacavam as medidas a serem adotadas para que a pandemia não interrompesse as atividades acadêmicas e como os membros da instituição deveriam lidar com as situações disruptivas do período. O plano estabelecia, em seu parágrafo

único, a obrigatoriedade de ser cumprido por todas as categorias acadêmicas: discentes, servidores docentes e técnico-administrativos (UNEB, 2020).

Caimi (2021), em suas abordagens sobre a orientação da educação no Brasil durante o período pandêmico, abre um parêntese para discutir a ação governamental. A autora destaca a publicação do Parecer 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientou as escolas a reorganizarem seus calendários escolares para permitir o cômputo de atividades não presenciais, visando ao cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de COVID-19 (Brasil, 2020). Essa medida ocasionou uma mudança significativa nas formas de oferta de atividades nas instituições educacionais do país.

No âmbito universitário, a situação não foi diferente, como evidenciado pela resolução da Universidade do Estado da Bahia. Para adaptar-se ao novo cenário e possibilitar que os licenciandos realizassem seus estágios, a UNEB optou por utilizar meios digitais, oferecendo aulas remotas por meio do aplicativo Google Teams, que também foi utilizado para a realização do Estágio Supervisionado I.

Ao introduzir o Estágio Curricular Supervisionado I, já com a perspectiva de que, em um momento disruptivo, ele precisou ser reavaliado por toda a rede universitária e pelo ensino básico, é possível reconhecer o esforço de gestores e professores para garantir a continuidade das atividades de forma remota. No entanto, ao analisar os memoriais, emergem aspectos que foram impulsionados pelo período atípico da pandemia.

O discente E, em seu memorial, faz o primeiro comentário direto sobre a observação do estágio, afirmando: “[...] a observação das aulas ainda considera a realidade cultural, social e econômica de diferentes alunos, que estão inseridos em um mesmo contexto (pandêmico), levando em conta, também, os desafios enfrentados pelos professores, tanto em relação ao ensino remoto quanto às diferenças encontradas em sala de aula.”

Os alunos foram capazes de observar as condições presentes em sala de aula e as características impostas pelo período pandêmico, refletindo sobre como, enquanto futuros docentes, deveriam lidar com essas situações. No entanto, os comentários dos discentes se tornam ainda mais reveladores em relação às dificuldades enfrentadas. A exemplo, o Discente C menciona que “[...] o momento atípico que vivenciamos evidenciou muitas problemáticas sociais, e uma delas foi o acesso à internet e a aparelhos tecnológicos [...]”. O Discente A, por sua vez, afirma que “[...] as famílias também mal têm o que se alimentar, imagina ter recursos para a compra de aparelhos tecnológicos.” Intensificando essas narrativas, o Discente D contribui com sua análise ao informar que o contexto pandêmico “[...] intensificou as

desigualdades de acesso ao ensino, uma vez que nem todos tiveram os mesmos recursos e as mesmas oportunidades para estudar em casa.”

A ementa da disciplina de Estágio I, no período pandêmico, destaca que a questão tecnológica foi abordada de forma significativa no processo formativo. A experiência de observação, característica central do Estágio I, não poderia ser ignorada. Assim, foram incorporadas as seguintes possibilidades de vivência para o ECS I: os alunos participaram de forma remota, estando presentes em ambientes virtuais para observar e registrar suas percepções sobre esses espaços. Durante esta vivência, os discentes analisaram as perspectivas nesses ambientes e como a tecnologia influenciava o processo educativo. Entre os espaços oferecidos estavam museus virtuais, aulas remotas de escolas e cursos particulares, além de bibliotecas virtuais. Isso ocorreu porque estava previsto no planejamento da professora responsável pela Estágio, que já considerava as condições do período pandêmico. A forma remota de vivência e observação foi planejada de forma intencional, com total ciência e preparo por parte do docente da universidade, o que merece destaque.

Caimi et al. (2021), em suas análises sobre a docência no período pandêmico, destacam que a “conjuntura pandêmica afetou as sociedades de forma generalizada” e enfatizam que as instituições educativas públicas foram fortemente impactadas. Para estabelecer uma conexão mais contundente com a análise dos licenciandos, Caimi (2021) observa que a realidade educacional brasileira já era, antes mesmo da pandemia, marcada por desigualdades e diversidade. No entanto, ao tornar-se obrigatória a realização das atividades de forma virtual, conforme o Parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), essa realidade desigual se evidenciou ainda mais.

A realidade da educação brasileira, já tão diversa e desigual, alcança maior notoriedade por meio deste Parecer, ao estabelecer a obrigatoriedade do cumprimento, pelas escolas, de atividades virtuais em direta equivalência às presenciais, sem considerar as particularidades regionais e tampouco a acessibilidade de professores e estudantes a equipamentos de informática e a redes de comunicação. (Caimi *et. al.* 2021, p. 10)

A migração para a realidade virtual, sem um planejamento prévio adequado, além de evidenciar as desigualdades sociais, resultou em uma reformulação apressada das metodologias de ensino. A transferência das atividades para o meio digital foi fundamental para a continuidade das aulas no ensino básico, mas também para a realização do Estágio Curricular Supervisionado. Nesse cenário, os professores orientadores adotaram métodos para assegurar que os estágios não fossem comprometidos.

Todos esses acontecimentos relatados estavam alinhados à ementa elaborada pelas professoras orientadoras da disciplina de Estágio I naquele período. Diante das restrições impostas pela pandemia, as orientadoras reconheceram a necessidade de adaptar a experiência de observação, articulando estratégias que, embora não envolvessem a presença física em espaços educativos, preservassem a essência do ato de observar.

Essa adaptação visou proporcionar aos alunos uma vivência significativa, permitindo a análise de ambientes virtuais e suas dinâmicas. Assim, foram utilizados recursos tecnológicos e digitais para explorar novos espaços de aprendizagem, mantendo o foco no desenvolvimento crítico dos licenciandos sobre as práticas educacionais e a interação com diferentes contextos, mesmo à distância.

Os alunos passaram a observar espaços que antes estavam restritos às disciplinas de Laboratório, começando a compreender a realidade escolar mesmo fora do ambiente físico da escola. O Discente B destaca que “[...] com o avanço das tecnologias, foram necessárias modificações no processo de ensino e também de aprendizagem.” Já o Discente C, ao comentar sobre a utilização de museus virtuais nas aulas observadas afirma que “[...] a utilização dos museus virtuais como ferramenta de ensino-aprendizagem pode oferecer diversas oportunidades em razão do aprendizado, permitindo que o educando utilize a capacidade de questionar, interpretar e reconhecer o objeto disponível no museu como um documento histórico a ser indagado.”

Os licenciandos perceberam esses espaços como importantes contribuições à docência. O Discente B observa que “[...] há sim uma grande possibilidade de haver a junção entre a sala de aula e a utilização desses espaços virtuais. Pois ambos possuem grandes fontes e exposições que podem servir como pesquisa para o tema que será debatido.” Assim, se posicionaram diante de uma nova forma de educação, reconhecendo que essa mudança exigia novos processos pedagógicos. O Discente D ressalta que “neste contexto, muitos foram convidados a se reinventar e qualificar-se para uma realidade totalmente nova.” O Discente E complementa que “[...] através da potência do trabalho em rede, criaram possibilidades de inovação de recursos metodológicos.”

Além disso, os discentes começaram a pensar além do momento pandêmico, elaborando o uso da tecnologia para o aprendizado contínuo. O Discente E afirma que “[...] as questões de conexão de aluno e mundo digital podem ser utilizadas não somente para o entretenimento básico do aluno, mas também para o desenvolvimento metodológico.”

É possível compreender a imersão em que a sociedade se encontrava naquele momento em um ambiente virtual. Apesar de todos os avanços, a ruptura abrupta na vida

cotidiana evidenciou a realidade educacional, especialmente nas escolas públicas que atendem grupos menos privilegiados, que ainda enfrentavam sérias limitações de acesso à tecnologia e ao ambiente virtual.

As escolas públicas, por exemplo, que representam os principais locais de atuação dos estagiários, muitas vezes estão situadas em áreas de extrema vulnerabilidade social. Essas dificuldades são sentidas tanto pelos estudantes, quanto pelos professores. Para os discentes, o desafio ia além do simples acesso às ferramentas tecnológicas, envolvendo também a necessidade de conciliar as demandas familiares, o trabalho e os estudos. Já para os docentes, a falta de formação específica para o uso de tecnologias no ensino remoto, somada à escassez de recursos adequados para subsidiar o ensino, tornava o processo ainda mais complexo.

A pandemia revelou, de forma incontestável, a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão digital na educação, garantindo igualdade de condições para que tanto alunos quanto professores possam acessar e utilizar tecnologias de forma efetiva. Esse contexto de desafios estruturais foi determinante para que as experiências do Estágio I, mesmo de maneira adaptada e remota, mantivessem o foco em desenvolver uma visão crítica sobre a prática docente e a realidade educacional brasileira.

É evidente a necessidade de um aporte significativo ao ensino de História nesse período disruptivo. A reinvenção exposta pelos discentes em suas análises dos estágios reflete a realidade do ensino de História no Brasil, tanto durante esse período quanto antes dele. No entanto, alguns aspectos se tornaram mais evidentes com a pandemia. Caimi et al. (2021) destacam essa perspectiva ao observar que

Ao focalizar especificamente o aspecto “aula de História”, não estamos a desconsiderar o gravíssimo contexto que vivemos. [...] escancaramento das desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, assim como a exclusão e a ausência de letramento digital de estudantes e professores, em muitos casos. (Caimi, 2021, p. 10)

Para compreender melhor o momento e proporcionar uma experiência significativa aos discentes no primeiro período de estágio, os docentes orientadores precisaram adaptar as aulas para espaços virtuais. Caimi (2021) exemplifica que o ensino de História possui a flexibilidade de ser realizado em diversos locais, como “biblioteca, museu, web, sala com quadro de giz, pátio, bairro, centro da cidade” (Caimi, 2021, p. 07). Além disso, as aulas podem utilizar diversos suportes, como “livro didático, televisão, projetor multimídia, lápis, caderno, livro de literatura, vídeo, computador, celular, etc.” (Caimi, 2021, p. 07). A introdução de meios virtuais, como museus e bibliotecas digitais, possibilitou que os futuros

professores de História ampliassem seus esforços intelectuais e pedagógicos, adaptando-se ao formato remoto.

O Discente B observa que “a inserção dos museus virtuais no ambiente escolar faz com que o aluno possa ter contato com o patrimônio histórico, exposições relacionadas a temas do contexto histórico, o uso dos objetos como fontes históricas e a sua interpretação como evidência do passado.” O mesmo discente enfatiza o suporte que os museus virtuais oferecem às aulas, permitindo ao educando “a possibilidade de questionar, interpretar e reconhecer o objeto disponibilizado pelo museu como documento histórico.”

Caimi et al. (2021) reforçam que, no ensino de História, é essencial a reflexão contínua sobre as questões pedagógicas. A autora observa que a tecnologia pode ser um espaço, meio, instrumento ou ferramenta que potencializa ou debilita as dinâmicas da aula, dependendo dos princípios, propósitos e metodologias adotados. Essa perspectiva também foi destacada pelos discentes, que perceberam a reinvenção dos professores orientadores diante do avanço disruptivo da tecnologia. O Discente A, a exemplo, afirma que “com esse avanço tecnológico e com a pandemia, os espaços virtuais proporcionaram aos professores a possibilidade de inseri-los no ambiente escolar”;

Também é preciso reconhecer que apenas escolas mais bem equipadas, em sua maioria particulares e públicas federais, conseguem fazer uso dessas plataformas, já que grande parte das escolas públicas, cujas condições de infraestrutura são mais precárias, têm conseguido operar tão somente por e-mail, WhatsApp e materiais impressos, resultando em maior perda de vínculo e em altos índices de abandono escolar. (Caimi, 2021, p. 11)

O período trouxe diversos contratempos que afetaram tanto as redes de ensino superior quanto as básicas. No entanto, é possível perceber, a partir das perspectivas dos discentes/licenciandos, que os recursos tecnológicos e as plataformas digitais podem e devem continuar a ser utilizadas mesmo após o período disruptivo vivido, servindo como um auxílio ao ensino de História, especificamente.

Os recursos digitais devem permanecer mesmo com retorno às aulas presenciais, que ocorre de maneira gradual, faz-se necessário organizar a forma com que essa tecnologia será utilizada para atender às demandas que surgiram nesse período de distanciamento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pensados para cada modalidade e etapas da educação básica [...] (SME-SP, 2021).

É evidente que a maioria das redes de ensino não estava preparada para uma migração tão rápida para o ensino remoto, como as redes estaduais de ensino superior aqui avaliadas. Essas instituições enfrentaram percalços e desafios ao longo desse processo, muitos dos quais foram relatados pelos licenciandos em seus memoriais.

Embora o período tenha priorizado a educação, mesmo que de forma reativa, a análise revela o reconhecimento da fragilidade humana e dos educadores, que se esforçam para reinventar caminhos e oferecer novas respostas. Essas respostas têm o potencial de transformar estruturas e ações que já não são mais eficazes (Caimi, 2021, p. 22).

Embora o ensino remoto tenha sido imposto pela pandemia de forma abrupta, a adaptação das redes de ensino, especialmente no contexto do ensino de História, revelou um processo de reinvenção pedagógica que ultrapassou os limites do momento disruptivo. As contribuições dos licenciandos indicam que, mesmo diante das dificuldades, as novas formas de ensino, como o uso de museus virtuais e outras ferramentas digitais, podem continuar a enriquecer o ensino de História, mesmo após a pandemia. A análise mostra que, embora as redes de ensino não estivessem preparadas para uma migração tão rápida, o esforço coletivo de educadores e discentes resultou em novas práticas e metodologias que podem transformar a educação de maneira duradoura. Assim, a pandemia, apesar de seus inúmeros desafios, também trouxe à tona um potencial significativo de inovação e adaptação, que poderá beneficiar o ensino de História e outras áreas no futuro.

## 5.2 Eixo 2: Entre saberes e culturas: A imersão no contexto escolar e suas especificidades socioculturais

A pandemia, como mencionado anteriormente, deixou marcas na educação, não apenas durante seu período, mas também nos anos subsequentes, evidenciando defasagens nas perspectivas de ensino-aprendizagem. É importante destacar que os órgãos governamentais tentaram apoiar as escolas com medidas para evitar a evasão escolar. Esse impacto foi observado tanto no ensino superior quanto no ensino básico, sendo este último o foco desta pesquisa.

O segundo eixo da pesquisa visa analisar os relatórios com base nas expectativas dos alunos antes e após o período disruptivo da pandemia. A imersão no contexto escolar começa antes mesmo da sala de aula, com os licenciandos se conscientizando sobre o funcionamento do ambiente e as condições de ensino, especialmente ao planejar suas aulas de estágio. A imersão dos discentes de História do Campus XVIII já previa problemas preexistentes na educação brasileira, como carga horária insuficiente, realidade sociocultural dos estudantes da rede pública, espaço de atuação docente e problemas de infraestrutura.

Para exemplificar melhor com o auxílio do documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais disposto pelo MEC (2018), a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe diversas mudanças para o cenário educacional, incluindo a reformulação da carga horária da disciplina de História no Ensino Médio. Essa reorganização e redução da carga horária, promovidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, alocaram as disciplinas dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, buscando uma maior flexibilização do currículo. Esse modelo permite que os estudantes escolham seus Itinerários Formativos de acordo com seus interesses, o que resultou na perda do caráter obrigatório da disciplina de História nos três anos do Ensino Médio.

Essa redefinição e redução da carga horária são percebidas pelos discentes das universidades durante os momentos de estágio no Ensino Médio. Os estagiários identificam a limitação na profundidade dos conteúdos históricos abordados diariamente, o que impacta diretamente a formação de cidadãos críticos. Caimi e Oliveira (2021), ao tratarem da BNCC e do Novo Ensino Médio, corroboram essa visão ao levantar a narrativa de que a flexibilização curricular apresenta riscos. Segundo os autores, há a possibilidade de disciplinas essenciais, como História, serem transformadas em áreas de conteúdo limitado, sem promover uma análise crítica aprofundada ou a compreensão da historicidade dos fatos.

Entre as percepções dos estudantes, surgiram demandas que necessitam de atenção, como a defasagem no ensino pós-pandemia. Questões como: Como lidar com as demandas pré-existentes? Como enfrentar as novas demandas? Como o professor orientador auxilia o estagiário nesse processo? Quais métodos os estagiários utilizam para contornar essas situações? Essas perguntas marcaram a experiência dos discentes de Licenciatura em História durante os Estágios supervisionados II e III.

A educação, mesmo antes da crise pandêmica, já necessitava de mudanças de acordo com as exigências do século XXI. Pós-pandemia, essa necessidade se tornou ainda mais urgente. A atual geração está profundamente integrada ao universo digital, com um uso intenso e cotidiano de tecnologias. Esse cenário exige que as escolas reavaliem suas práticas pedagógicas, adaptando-se a essa nova realidade para se tornarem mais conectadas com o mundo dos estudantes. Nesse contexto, torna-se essencial que os professores, em parceria com o governo federal, desenvolvam iniciativas pedagógicas inovadoras que utilizem essas tecnologias de forma estratégica, alinhando o ensino tradicional às novas ferramentas digitais.

Essas iniciativas devem priorizar o uso consciente e produtivo da tecnologia, transformando-a em aliada no processo de aprendizagem. O objetivo é criar metodologias que

não apenas acompanhem as transformações tecnológicas, mas também promovam a formação crítica e reflexiva dos alunos, capacitando-os para os desafios do século XXI.

As análises dos discentes de Licenciatura em História ilustram esses dois aspectos. O Discente E, por exemplo, comenta sobre o contexto pós-pandêmico: "O contexto pós-pandêmico nos traz uma maior dificuldade na apresentação de conteúdo para alunos que ficaram quase dois anos sem ensino presencial, o que certamente afetou seu estímulo para os estudos." Por outro lado, o Discente A destaca um desafio já presente antes da pandemia: "Outro grande desafio são as aulas de apenas 30 minutos, no ensino noturno, o que obriga o professor a desenvolver o conteúdo de forma rápida e prática." Ele também observa que "os alunos faltavam muito e não participavam das aulas."

É possível compreender que quando as experiências de estágio são vividas a partir de uma prática crítico-reflexiva, favorecem a descoberta do futuro professor como um formador pesquisador de sua própria prática. Esse processo torna o estagiário um produtor de conhecimento, contribuindo para mudanças pessoais, profissionais e sociais. Os discentes apresentam percepções que orientam a articulação do ensino-aprendizagem antes mesmo de iniciar o estágio. Os professores orientadores auxiliam os alunos nesse período pré-prática. O Discente C, a exemplo, confirma: "As discussões feitas ao longo da disciplina foram mediadas por textos norteadores de autores direcionados ao ensino de História e até mesmo do campo da Educação." Ele complementa: "Dentro da disciplina, foi nos permitido refletir sobre os eventuais desafios que podemos enfrentar ao longo do curso. Além disso, foi destacado o processo de inserção do discente na sala de aula, atrelando teoria e prática de ensino no campo." O discente ainda ressalta: "Ficou claro em sala que é importante que a História seja ensinada de forma a fomentar nos estudantes a capacidade de raciocínio e reflexão."

De acordo com Caimi (2015), sobre o que um professor de História precisa saber, a educação muda conforme as demandas sociais de cada época. Na contemporaneidade, a História não é mais vista como a "mestra da vida", mas como um parâmetro para compreender o tempo presente. O ensino de História deve formar pessoas com capacidade crítica. Existe um desafio em ensinar História não apenas como uma disciplina, mas em seu contexto plural e complexo, proporcionando conhecimento sobre a realidade onde cada aluno vive.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem de História precisa aumentar sua complexidade, mas ao mesmo tempo enfrenta a limitação da carga horária da disciplina. Este é um contexto que o licenciando deve enfrentar. O Discente D afirma: "A sala de aula é um espaço pulsante,

com singularidades, e na universidade conseguimos mobilizar a teoria para desenvolver uma prática,” compreendendo a necessidade de uma introdução antes da chegada à sala de aula.

As nuances da sala de aula não se limitaram ao que foi desenvolvido até o momento. Os alunos encontraram dificuldades, especialmente ao introduzirem seus conhecimentos. As análises indicam que os licenciandos enfrentaram a complexidade de lidar com diferentes educadores, como relata o Discente A: “Faltou organização e comunicação do colégio com os estagiários para a elaboração do projeto.” Além disso, foi observada a falta de interesse e organização por parte dos alunos. O Discente B, por exemplo, aponta: “Outro ponto negativo foi a busca por atenção, participação e respeito dos alunos. Alguns falavam gritando (às vezes tivemos que parar as aulas), atendiam ao telefone ou estavam totalmente focados no celular.” No entanto, o discente não relata suas iniciativas para contornar essas situações, além do que foi discutido em sala de aula na universidade, é importante indagar quais são as questões ligadas ao contexto escolar, a dinâmica de gestão daquele ambiente e até mesmo quais diálogos são possíveis entre os estagiários e a escola, qual o limite dos estagiários em relação a uma possível modificação a esses pontos negativos identificados.

Em contrapartida, o Discente C destaca que o tempo não é o único fator que interrompe as aulas. Ele ressalta a importância de incorporar à sala de aula elementos teóricos que abordem diferentes formas de conhecimento histórico: “É preciso que se incorporem às aulas de História elementos teóricos que abrangem as mais diversas formas de conhecimento histórico.” Isso indica que, além do conhecimento teórico, uma abordagem prática eficaz é essencial.

A desigualdade social está profundamente presente na educação brasileira, e a pandemia apenas intensificou esses problemas. As dificuldades vistas durante o período pandêmico continuam a afetar milhares de crianças e adolescentes. O Discente B, a exemplo, traz à tona uma questão recorrente na escola pública e que também contribui para a evasão escolar: “Outro desafio é que estamos falando de alunos que trabalham o dia todo, estão cansados e muitos são pais de família. O professor precisará ser dinâmico e aplicado no conteúdo, a fim de alcançar êxito na explicação.” Embora o discente mencione a necessidade de dinamismo, ele não aprofunda o que seria essa dinamicidade. É fundamental que o aluno se entenda como parte do processo histórico, como sujeito histórico.

“Os problemas da educação brasileira são tantos e tão graves que fica difícil prever seu futuro.” (Kupper, p. 54). Kupper (2020) lista problemas como crianças fora do contexto escolar, número insuficiente de vagas em escolas públicas, péssimas condições de infraestrutura e baixos salários para professores e profissionais da educação. Todos esses

problemas foram também identificados pelos alunos durante a imersão no contexto escolar. Ao complementar suas ideias, afirmando sobre a crise educacional, Kupper (2020, p. 33) afirma que ela “não é só brasileira, é mundial; muito mais na estrutura, muito mais nos caminhos.” Esses problemas, já observados em períodos anteriores, continuam a ser identificados até os dias atuais.

Os desafios enfrentados pelos discentes de Licenciatura em História durante seus estágios supervisionados revelam um panorama complexo da realidade escolar, exacerbado pelas dificuldades pré-existentes e intensificado pela crise pandêmica. As dificuldades na organização e comunicação entre escola e estagiários, evidenciam a necessidade de uma maior preparação e flexibilidade por parte dos futuros professores. Além disso, a desigualdade social e a sobrecarga dos alunos, muitos dos quais trabalham e têm responsabilidades familiares, indicam que o ensino no Brasil precisa ser adaptado às condições reais dos alunos.

As reflexões trazidas pelos licenciandos apontam a urgência de uma abordagem que integre conhecimentos históricos e sociais com as vivências cotidianas dos estudantes. No entanto, apesar das iniciativas pedagógicas e da tentativa de adaptação dos estagiários, as limitações estruturais e o contexto desigual continuam a ser desafios significativos.

Diante disso, é necessário que futuras pesquisas se aprofundem no impacto dessas dificuldades e na busca por soluções mais eficazes para melhorar a formação docente e o ensino nas escolas públicas, especialmente em tempos de crise. A investigação sobre como as práticas pedagógicas podem se adaptar ainda mais à realidade dos alunos e como as instituições formadoras podem apoiar seus estagiários de maneira mais eficaz abre espaço para novos estudos que visem não apenas diagnosticar, mas também propor estratégias concretas para enfrentar os desafios da educação brasileira no contexto contemporâneo.

### 5.3 Eixo 3: Teias da identidade: O estágio como ponto de convergência na formação docente e identidade profissional

A construção da identidade docente é um processo contínuo e multifacetado, que se inicia desde o primeiro contato com o ambiente escolar, durante o estágio supervisionado, e se estende ao longo da carreira. O estágio representa um momento essencial para que os licenciandos possam transitar da teoria para a prática, confrontando suas inseguranças, medos e expectativas. Neste período, a vivência direta com a sala de aula e com os alunos permite

que cada estagiário construa sua identidade de forma única, adaptando-se aos desafios e possibilidades que surgem no cotidiano escolar. Como aponta Freire (1997), o enfrentamento dos medos iniciais é uma parte importante desse processo, pois permite aos futuros professores reconhecerem sua vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, fortalecerem sua prática pedagógica. Assim, o estágio é fundamental para o amadurecimento profissional, promovendo uma reflexão contínua sobre o papel docente e suas múltiplas dimensões.

Como discutido ao longo da pesquisa, o estágio é um momento crucial para a percepção e construção da identidade docente. Caimi (2021) sintetiza suas ideias ao afirmar que o estágio é o período em que o licenciando começa a perceber seu papel como professor, deixando para trás sua posição de estudante. Para a autora, é possível compreender que a prática permite vivências reais, ancoradas no contexto escolar, proporcionando ao licenciando momentos importantes de aprendizagem.

Nesse sentido, é relevante analisar as colocações de Pimenta (2017) sobre como a construção da identidade docente ocorre. Ela enfatiza que, ao entrar em contato direto com a docência por meio dos estágios, o licenciando inevitavelmente se depara com o contexto escolar, que provavelmente trará sensações de desgaste, cansaço e até desilusão quanto à profissão. Essas questões não envolvem apenas o ambiente escolar em si, mas também a contextualização social dos alunos, o que se torna um grande desafio e um debate importante para o futuro docente.

As experiências narradas pelos discentes em seus relatórios evidenciam que o espaço escolar oferece uma atuação prática, que possibilita a observação e a vivência de aspectos que só podem ser percebidos nesse ambiente. O Discente B, por exemplo, afirma que teve a oportunidade de observar um “ambiente real de atuação”, destacando que essa vivência foi exclusiva de uma realidade que só pode ser observada dentro da escola. Ele conclui: “Foi uma oportunidade de vivenciar os desafios e as responsabilidades inerentes ao papel de educador, desenvolvendo habilidades de comunicação, organização e adaptação às necessidades dos alunos.” O Discente E, por sua vez, reflete sobre o espaço de ensino-aprendizagem e afirma que “o vivido estágio contribuiu para uma nova forma de ver a dinâmica espacial, o urbanismo, os sujeitos e suas formas de existir.”

Esse relato pode ser relacionado à análise de Bolzan (2001), que identifica a escola, ou qualquer espaço de ensino-aprendizagem, como um local propício à construção de uma cultura epistemológica. Nesse sentido, o ambiente escolar não é apenas um espaço físico, mas um território de construção e troca de conhecimentos, onde diferentes saberes, culturas e realidades se encontram e se transformam.

[...]a escola tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que tem funções tanto sociais quanto cognitivas. (Bolzan, 2001, p. 39).

Os relatórios analisados mostram o encontro dos licenciandos com o contexto escolar e as dúvidas sobre sua preparação para a sala de aula. Cada estagiário, com sua singularidade, está construindo uma identidade docente própria. O Discente D observa: “Cada estagiário tem habilidades diferentes, e é preciso enxergar que cada um estava construindo sua identidade docente.” Bolzan (2002, p. 109) reforça essa ideia, destacando a diversidade de trajetórias no processo de formação docente.

É possível afirmar que a aprendizagem docente está alicerçada na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres docentes. (Bolzan, 2002, p. 109)

Pimenta e Lima (2017) atribuem a construção da identidade docente ao curso, ao estágio e ao aprendizado das disciplinas teórico-científicas, além das experiências vividas dentro e fora da universidade. Tardif (2000) complementa, destacando que, embora os estagiários acreditem que o estágio finalize sua identidade docente, ela é construída ao longo da vida, por meio de diversas experiências e saberes, sendo o contexto escolar fundamental para o início e o desenvolvimento da profissão.

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (Tardiff, 2000, p. 14)

Uma das contribuições da análise é que, apesar da estrutura do curso de licenciatura reafirmar práticas voltadas para o ensino-aprendizagem a partir do contexto social, é fundamental que a formação docente seja contínua. Isso permite que o professor se adapte às mudanças contemporâneas, como o uso das tecnologias da informação. Para Pimenta e Lima (2017), a formação docente deve ser vista como um projeto único, que integra a formação inicial e continuada, promovendo a reelaboração constante do conhecimento e a compreensão do espaço escolar como profissão.

A partir dos estágios, os licenciandos conseguem entender a docência em sua especificidade, marcando o início da construção de sua identidade profissional. Os relatórios finais revelam que os alunos experienciam o estágio como uma etapa fundamental para o amadurecimento, mesmo diante das inseguranças iniciais. O Discente C, por exemplo, destaca: “Esse primeiro contato é fundamental para o processo de amadurecimento profissional, pois no começo há insegurança, dúvidas e medo.” Já o Discente D observa que, apesar dos erros cometidos, esses são parte do aprendizado: “O estágio me permitiu ver que os erros não definem o professor que serei. A cada nova aula, percebia que me tornava professora, pois o espaço me proporcionava novos sentimentos e desafios.”

Essas inseguranças e erros, como enfatiza o Discente C, surgem por estarem fora da rotina escolar diária, e o estágio é um momento de autoanálise. Ele conclui: “Os erros vêm da insegurança de estar à frente de uma turma. É importante sentir isso no estágio, pois é quando voltamos à nossa autoanálise e percebemos nossa evolução.”

O medo, a timidez e a sensação de incapacidade na prática docente são desafios que afligem alguns licenciandos. Freire (1997) reconhece essa insegurança, naturalizando o medo inicial da docência, e afirma que enfrentá-lo é fundamental: “No lugar da expressão de uma falsa segurança, é melhor enfrentar nosso sentimento” (Freire, 1997, p. 45). A iniciação à docência pode despertar medos, mas é crucial que os docentes não se coloquem numa posição de falsa força, pois a construção da identidade docente envolve um ensino-aprendizagem humano e colaborativo com os alunos da educação básica.

Refletir sobre as vivências dos licenciandos do curso de Licenciatura em História é entender o processo educativo desde os primeiros passos no ensino básico, já que, como aponta Tardif (2000, p. 14), “os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos.” Os relatos dos alunos mostram que o espaço escolar é vivido de diferentes formas, e problemas comuns podem ser observados a partir de diversas perspectivas. Esses relatos expressam medos, inseguranças, confiança, esperança e a utopia que Freire destaca sobre a educação.

O Discente C, por exemplo, afirma: “É evidente que, muitas vezes, me vi colocando em xeque os benefícios e malefícios de atuar na área da educação.” Já o Discente A observa: “Pude vivenciar o espaço não escolar, elaborar, pesquisar e estudar como ministrar uma oficina de forma leve e atrativa.” O Discente D complementa: “O estágio me reafirmou que a sala de aula é um mundo de possibilidades. Nem sempre precisamos seguir à risca o que foi planejado.” Esses relatos indicam que o estágio é uma experiência formadora, que vai além da teoria, e se alinha com a visão de Bolzan (2002).

Acredita-se, pois, que a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão, criando-se uma rede de relações capaz de proporcionar a aprendizagem para a docência através do compartilhar de conhecimento e sua consequente reconstrução. (Bolzan, 2002, p. 109)

O estágio supervisionado se mostrou essencial para a construção da identidade docente dos licenciandos, funcionando como um espaço de experimentação, reflexão e amadurecimento. Os relatos dos estagiários indicam que, embora os desafios e as inseguranças fossem comuns a todos, cada um construiu sua identidade docente de maneira singular, moldada por suas experiências, habilidades e formas de lidar com o contexto escolar. Enquanto alguns enfrentaram medos iniciais e questionaram a escolha da profissão, outros descobriram novas possibilidades e potencialidades na sala de aula.

O estágio, portanto, não apenas confirmou as dificuldades da docência, mas também revelou a riqueza e as múltiplas facetas desse ofício. A diversidade nas experiências dos licenciandos aponta para a importância de um processo formativo que valorize a reflexão crítica e a adaptação constante, convidando para futuras pesquisas que possam explorar como essas identidades se consolidam e se transformam ao longo da carreira docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo da pesquisa demonstraram que as experiências vividas pelos licenciandos, destacadas em seus relatórios e memoriais finais dos Estágios Supervisionados, são fundamentais para uma concepção sobre o exercício da docência. Durante o desenvolvimento do trabalho, foi possível identificar a necessidade de uma imersão no contexto de atuação docente a partir do estágio. No entanto, é essencial que essa atuação docente também comece dentro da universidade, permitindo que os discentes compreendam as experiências práticas antes de ingressar no mercado de trabalho.

As vivências compartilhadas pelos licenciandos que participaram desse estudo evidenciam que a inter-relação entre teoria, prática e contexto é observada dentro dos Estágios Supervisionados oferecidos pelo curso de Licenciatura em História da UNEB/Campus XVIII. Foi possível observar que, além dos espaços de estágio, o ambiente acadêmico do curso, de forma integral, proporciona vivências que antecedem o estágio propriamente dito e possibilitam uma formação teórica contextualizada e experimental. Um exemplo disso é a Prática como Componente Curricular (PCC), que possibilitam aos licenciandos vivências práticas antes mesmo da experiência de estágio.

Identificamos que a proposta formativa do curso de Licenciatura em História no Campus XVIII é orientada por princípios que enfatizam a indissociabilidade entre teoria e prática, além da valorização da cultura e da realidade local.

Ao promover uma formação que considera o contexto sociocultural e as necessidades da comunidade, a universidade não apenas prepara os futuros docentes para os desafios da profissão, mas também os engaja em uma reflexão crítica sobre seu contexto de atuação. Essa abordagem não apenas enriquece a formação dos futuros professores, mas também os capacita a se tornarem agentes de transformação social, comprometendo-se com a cidadania e a promoção de uma educação crítica e inclusiva.

A partir das narrativas expostas nos relatórios e memoriais, foi possível destacar as vivências dos estudantes, confirmando que o momento do estágio deve ser experienciado de forma profunda e significativa. Isso não apenas fortalece a compreensão da prática docente, mas também permite que os licenciandos desenvolvam habilidades essenciais, como a reflexão crítica e a adaptação a diferentes contextos educacionais.

Além disso, é importante considerar que a integração entre teoria e prática, promovida durante o estágio, pode ser ampliada por meio de projetos pedagógicos inovadores e de parcerias com instituições educacionais. Essas iniciativas podem proporcionar um espaço rico para que os alunos experimentem diferentes abordagens de ensino e aprendam a lidar com a diversidade de realidades encontradas nas salas de aula. Assim, foi possível destacar que a experiência do estágio é um momento crucial na formação docente, permitindo que os licenciandos construam uma compreensão mais realista de sua futura profissão.

Na realidade estudada, foi possível constatar que durante o estágio os licenciandos têm a oportunidade de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a prática pedagógica real, desenvolvendo habilidades essenciais como planejamento de aulas, gestão de sala de aula e adaptação de conteúdos às necessidades dos alunos. Essa aplicação prática permite que eles vejam como os conceitos históricos se traduzem em experiências de ensino, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da ação docente.

Além do que, a vivência no ambiente escolar proporciona uma reflexão crítica sobre a prática docente, onde os estagiários aprendem a analisar e questionar suas abordagens e metodologias. Essa experiência também os conecta à realidade sociocultural dos alunos, enriquecendo sua formação e fortalecendo seu compromisso com uma educação inclusiva e contextualizada. As interações com alunos, colegas e professores durante o estágio ajudam a moldar sua identidade, promovendo um aprendizado social e profissional que é essencial para que se tornem educadores mais conscientes e comprometidos com a transformação do processo educativo.

Em resumo, este trabalho abordou os Estágios Curriculares Supervisionados como momentos fundamentais para formações do licenciando em História, e foi possível compreender no decorrer da pesquisa bibliográfica e na análise dos relatórios e memoriais que para a formação do professor de História é necessário a compreensão articulada da teoria, da prática e do contexto de atuação, ou seja, fazendo uma breve referência ao título da pesquisa que “para ensinar História a João é preciso entender de História, de Ensinar e de João.”

Ao abordar essas questões, futuras investigações poderão não apenas complementar o trabalho realizado, mas também fomentar um diálogo mais amplo sobre a importância de uma formação docente que possibilite uma imersão no ambiente educacional crítica, teoricamente fundamentada e contextualizada, e suas repercussões na prática pedagógica do professor de História.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa* Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BOAVENTURA, L. P.; ANDRADE, C. M. P. **Estrutura e organização na Universidade Multicampi**. *Revista Plurais*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 96-122, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342981166\\_estrutura\\_e\\_organizacao\\_na\\_universidade\\_multicampi](https://www.researchgate.net/publication/342981166_estrutura_e_organizacao_na_universidade_multicampi). Acesso em: 25 de jul. 2024.

BOLZAN, D. P. V. **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. Dissertação (Pós graduação em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Rio grande do Sul. Porto Alegre, p. 268. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 1.190/39, de 4 e abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 1939.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jan. 1946.

\_\_\_\_\_. Lei nº 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Dispõe sobre os estabelecimentos de ensino e demais serviços componentes da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 1937.

\_\_\_\_\_. Lei nº 66/1983, de 1 de junho de 1983. Dispõe da criação da Universidade do Estado da Bahia, sob a forma de autarquia em regime especial, veiculada à Secretaria da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 set. 1983.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 909/95, do Ministério da Educação e Cultura, de 1995. Institui a interiorização do Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 1967.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Edição, DF, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEL, 2013.
- CAIMI, F. E. (2015). **O que precisa saber um professor de história?** *História & Ensino*. 105–124. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 22 jun. 2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.
- CAIMI, F. E. **O que precisa saber um professor de História?** Revista História & Ensino, Londrina, V. 21, n, 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CAIMI, F. E; OLIVEIRA, S. R. F. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola**. Revista Educar em Revista, Curitiba. V. 37, e77041, 2021.
- CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.125-142.
- CUSTÓDIO, Isis Aparecida. **Tecendo narrativas a partir das experiências de aprender e de ensinar noções espaciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. Itatiba: Universidade São Francisco, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KUPPER, Agnaldo. **Educação brasileira: reflexões e perspectivas**. Terra e Cultura, ano 2020, n. 39. Disponível em: [https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/terra\\_cultura/39/Terra%20e%20Cultura\\_39-4.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/39/Terra%20e%20Cultura_39-4.pdf) Acesso em: 28 de jul. 2024.
- MARTINS, Â. M. S. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 173–182, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639621. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- NUNES, F. G.; NARDOQUE, S. **O estágio supervisionado na formação do professor em Geografia**. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 249-267.
- PEREIRA, O. **O que é Teoria**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. F. (2017). **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez.
- ROSENBAUN, L. S. **Na prática, a teoria é outra: os resultados das pesquisas e suas influências nas salas de aula**. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, out. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/36/na-prtica-a-teoria-outra-os-resultados-das-pesquisas-e-sua-influncia-nas-salas-de-aula>. Acesso em: 24 de abr. 2024.

SANTOS, O. S. **Um estudo dos processos de reconhecimento dos cursos de licenciatura em oferta contínua da universidade do estado da Bahia.** Dissertação (Pós graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 134. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** RBE, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

UNEB. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História.** 2011. Disponível em: <https://www.dch1.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/PROJETO-PEDAGOGICO-27.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

UNEB. **Resolução Consepe N° 2019/2016** – Autoriza as alterações curriculares no Curso de Graduação de Licenciatura em História. Disponível em: <https://unead.uneb.br/index.php/resolucoes/>. Acesso em: 22 de jul. 2024.