

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES – ICHCA CURSO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA**

ADEN CHARLES BERTOLDO DE MOURA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS**

Maceió 2022

ADEN CHARLES BERTOLDO DE MOURA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de História Licenciatura da Universidade
Federal de Alagoas – UFAL, como requisito
parcial à obtenção do título de licenciado em
História.

Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra

Maceió 2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Girlaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

M929f Moura, Aden Charles Bertoldo de
 Formação de professores de história na rede estadual de ensino em alagoas /
 Aden Charles Bertoldo de Moura. – 2022.
 51 f. : il.

 Orientador: Antonio Alves Bezerra
 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História: Licenciatura) –
 Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas Comunicação e
 Artes. Maceió, 2022.
 Bibliografia: f. 49- 51
 Anexos: f. 40- 48

 1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. História- estudo e ensino.
I. Título.

CDU: 37.013 (813.5)

Dedico esta monografia à minha irmã e professora Gisela Bertoldo Romeiro (in memoriam), que tive como referência e cuja presença foi essencial na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Ybéria Soares pela paciência, amizade e amor. Pelas horas debatidas, pelos puxões de orelha e por me encorajar a seguir nas minhas escolhas nada fáceis.

A minha mãe Janete Bertoldo Romeiro, que por seus filhos tudo fez, que me orientou e educou para a vida.

Ao meu orientador Prof.º Dr. Antonio Alves Bezerra, por ter tido paciência e confiança na escrita deste trabalho, por ter-me orientado no PIBID e nos exercício da profissão docente.

Aos professores do curso, por todos os ensinamentos, em especial aos professores Robertão, Robertinho, Osvaldo e Arrisete que tiveram a sensibilidade de ensinar para além dos muros da UFAL.

Aos meus amigos “Contadores de História” pelas angústias compartilhadas, pelos conhecimentos partilhados e pelos debates fervorosos. E, claro, pelas risadas.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir a partir experiências didáticas a importância da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, do Programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa Residência Pedagógica no Ensino de História na rede estadual de ensino de Alagoas, que são ofertados pela Universidade Federal de Alagoas. A realização deste trabalho foi amparado nos textos discutidos em sala de aula e nas reuniões dos Grupos de Trabalhos em Ensino de História, bem como na vivência em sala de aula e das ações desenvolvidas enquanto bolsista dos programas de formação inicial de professores em escolas públicas da educação básica de ensino. De maneira que busco compreender o Ensino de História na rede estadual sob o prisma dos processos formativos. Adiante, procuro entender a importância disto na construção da identidade profissional destes licenciandos. Esse diálogo nos espaços de saberes propõe métodos didáticos pedagógicos arrojados face à nova realidade presente.

Palavras-chave: Estágio; PIBID; Residência Pedagógica; Ensino de História.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar a partir de experiencias didácticas la importancia del Internado Obligatorio Supervisado, los Programas Institucionales de Becas de Iniciación a la Enseñanza y el Programa de Residencia Pedagógica en Enseñanza de la Historia en la red estatal de educación de Alagoas, que son ofrecidos por la Universidad Federal de Alagoas. La realización de este trabajo estuvo sustentada en los textos discutidos en el aula y en las reuniones de los Grupos de Trabajo de Enseñanza de la Historia, así como en la experiencia en el aula y en las acciones desarrolladas como becaria de los programas de formación inicial para docentes de escuelas públicas de la red de educación básica. De modo que busco comprender la Enseñanza de la Historia en la red estatal desde el prisma de los procesos formativos. Más adelante trato de comprender la importancia de esto en la construcción de la identidad profesional de estos egresados. Este diálogo en los espacios del saber propone métodos didácticos pedagógicos audaces frente a la nueva realidad presente.

Palabras clave: Pasantía; PIBID; Residencia Pedagógica; Enseñanza de la Historia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE	11
2.1 O Estágio Supervisionado I e o PIBID: Diálogos entre teoria e prática	14
2.2. Experiências de ensino: O chão da sala de aula	17
3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)	20
3.1. PRP e o subprojeto de Cultura Afro-brasileira e indígena em sala de aula	26
4. A IMPORTÂNCIA DO PIBID/HISTÓRIA E DA PRP/HISTÓRIA PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
ANEXOS	
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão a respeito da intersecção entre a Formação Docente e o Ensino de História na rede estadual de Alagoas a partir das experiências, vivências e pesquisas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) que obtive ao longo da formação inicial à docência enquanto estudante do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que tem por objetivo propiciar aos discentes do curso de licenciatura uma maior proximidade da prática com o cotidiano das escolas públicas e toda conjuntura a qual estão inseridas tem ocupado um espaço significativo na pauta dessas discussões, pois transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores.

Os saberes reunidos que permeiam a formação docente são marcados por inquietações, questionamentos e incertezas diante da profissionalização docente. Nesta perspectiva, a formação de professores de História, as metodologias de ensino e aprendizagem são objeto de estudo de teóricos como Baumgarten (2020), Bezerra (2020), Bittencourt (2009), Cerezer (2008), Fenelon (2008), Guimarães (2015), Libâneo (2002), Nóvoa (2012), Saviani (2008) e Schmidt (2009).

Nesse sentido, o ESO, o PIBID e o PRP atualmente são as mais importantes políticas públicas direcionadas à formação de professores, uma vez que conseguem contribuir tanto com a melhoria da escola pública quanto para a formação do professor, com impactos significativos na vida destes sujeitos através da inserção dos licenciandos na realidade do saber fazer pedagógico.

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.¹

¹ LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança* In: CAMARGO, E. S. P. et al. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, 1999, p.267.

Assim, os conhecimentos científicos (teoria) e empíricos (prática) são tão necessários na formação docente, visto que tal articulação se faz em espaços de saberes que confluem na práxis docente. Portanto, universidade e escola são a realidade que promove a crítica reflexiva dos licenciandos.

De maneira que, na condição de bolsista, foi onde pude iniciar o exercício do professor pesquisador de História, bem como despertar para o estudo reflexivo das próprias experiências a partir do PIBID, do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica. O que viria a ser, na concepção de Tardif (2002), a formação da identidade profissional a partir dos espaços de saberes.

“Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.”²

À vista disso, delineei este trabalho em três temáticas principais, que buscarão compreender as implicações que estão no bojo da teoria e da prática do fazer histórico em chão de sala de aula através de estudo correlacional entre as vivências didáticas mediante revisão bibliográfica.

Portanto, o primeiro capítulo, Estágio Supervisionado e a Formação Docente, acerca-se à formação docente do curso de Licenciatura em História através do relato de experiência enquanto discente do Estágio Supervisionado Obrigatório, e posteriormente como bolsista pesquisador do PIBID. O objetivo do capítulo é lançar luz sobre a importância da imersão do licenciando ainda nos primeiros períodos da graduação. Além de pontuar o quanto é singular o diálogo entre disciplinas pedagógicas e disciplinas regulares.

No segundo capítulo, Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica, o objetivo é discorrer sobre o aprimoramento da formação prática de professores dos cursos de licenciatura, proporcionando a inclusão do licenciando na escola, a partir da metade do seu curso. Além de aprofundar a discussão de alguns aspectos fundamentais referentes aos programas de formação de professores, os quais a regência e tudo que acerca efetiva a prática docente. Para mais, procuro demonstrar a importância da transversalidade da didática nas disciplinas da grade curricular regular do curso de licenciatura e como isso se reflete no saber-fazer do licenciando em sala de aula.

² TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.234.

Por fim, no terceiro capítulo, A importância do PIBID/História e da PRP/História para a Licenciatura em História, busca-se/ confluir esses saberes didáticos pedagógicos que perpassa ao longo da formação inicial docente do curso de Licenciatura em História da UFAL em discurso reflexivo enquanto formação profissional.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire, 2000, p.67)

O presente capítulo pretende refletir acerca das experiências didáticas e o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial do licenciando em História da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Para tanto, a pesquisa se propõe a fazer um estudo correlacional das minhas experiências didáticas mediante revisão bibliográfica em diálogo com as produções apresentadas na construção dos relatórios de Estágios Supervisionado I, assim como dos conteúdos produzidos nos relatórios do PIBID e na Residência Pedagógica, estes que vieram a substituir os Estágios II, III e IV.

Enquanto estudante do curso de História estive como bolsista pesquisador do PIBID e da Residência Pedagógica, de maneira que a vivência e as reflexões diferem dos que, infelizmente, só puderam vivenciar a docência de maneira limitada no curto espaço de tempo dos Estágios Supervisionados nesta universidade. Destaco aqui que o ofício do historiador está para além do chão de sala de aula, uma vez que o próprio é parte da História. Assim, nessa perspectiva, é preciso compreender as implicações que estão no bojo da teoria e da prática do fazer histórico em chão de sala de aula, como aponta Tardif (2012, p.288), “A formação inicial visa a habituar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”.³

O recorte das ações didáticas acima citadas configura o propósito principal do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), que parte da premissa do diálogo permanente entre teoria e prática. Notadamente, esse diálogo pontual se dá a partir do 5º período do

³ TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

curso, tendo o professor Antônio Bezerra⁴ como orientador do Estágio I e, posteriormente, do ES IV; os Estágios II e III ficaram sob orientação da professora Dr^a Lídia Baumgarten⁵. Dessa maneira observa-se que os Estágios Supervisionados Obrigatórios configuram etapas da formação inicial não apenas em História, mas outras áreas da formação de professores quando se espera que todos licenciandos passem pelo momento de estar em sala de aula “dando aula”, o tão propalado acesso ao campo de trabalho. Para tanto, Pimenta & Lima (2006, p.6), asseguram que:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.⁶

Tomando as reflexões da autora como base, observo que a Matriz Curricular dos Estágios do curso de Licenciatura em História da UFAL são dispostos numa carga horária de 400 horas no total⁷, divididas em quatro momentos de 100 horas em cada etapa. Todavia, para uma boa prática, faz-se necessário uma melhor compreensão do ofício a desempenhar enquanto professor de história, e esse entendimento que se tem no primeiro momento, especialmente no momento de observação do professor regente em sala de aula, portanto, no campo de trabalho.

⁴ Dr. Antônio Alves Bezerra é professor da UFAL, coordenador de área do subprojeto PIBID/UFAL/História Maceió (2020-2022); líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudo Ensino, História e Docência (GEEHD), da Universidade Federal de Alagoas; coordenador de estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em História da UFAL e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de História da UFAL, campus A.C. Simões.

⁵ Dr^a Lídia Baumgarten é professora da UFAL, Líder do grupo de pesquisa GEPPIMC - Grupo de Estudo e Pesquisa Processos Migratórios/Migratórios, Memória e Cultura em Alagoas.

⁶ PIMENTA E LIMA, 2006, p.06) PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

⁷ Esta estrutura é disposta depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, quando no Título VI da referida lei versa em seus artigos 62 e 65 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. E corroborado pela Resolução CNE/CP N° 2 de 2002 ao estabelecer em seu Art. 1º que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

O objetivo do *ESO I* se configura na análise observacional entre teoria e prática em sala de aula, desdobrando-se na produção de um relatório de observação. É nesse momento, portanto, no Estágio Supervisionado I da formação docente que se inicia o diálogo permanente entre a teoria e a prática. Nesse aspecto, Saviani (2005), observa que

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.⁸

O excerto colabora na compreensão da proposta do estágio seguinte, o *ESO II*, o qual visa, dentre outras questões, a elaboração de planos de aula no sentido de suprir as necessidades previstas no relatório de observação do Estágio Supervisionado I acerca das ações assumida pelo professor regente da educação básica no contexto de sala de aula. Naquele momento/etapa, o licenciando em história deveria produzir planos de aula baseados nos referenciais teóricos lidos e discutidos em contexto formativo, bem como transpor esse em diálogo à prática observada.

No que se refere à terceira etapa da formação inicial docente, o *ESO III* tem como proposta, a princípio, a regência de aulas pautadas no plano de aula elaborado no *ESO II*. Contudo, a regência de aulas de História no *ESO III* não requeria obrigatoriedade do uso do plano de aula presente no relatório de observação, podendo ser elaborado outros planos de aula envolvendo outras temáticas e públicos.

Destaque-se que no Estágio Supervisionado Obrigatório IV por ser considerado a última etapa de contato com o campo de atuação do licenciando, promove-se a sua inserção de forma efetiva no ambiente escolar, uma vez que há de cumprir 80 horas de atividades em sala de aula das 100 horas previstas nesta etapa do *ESO IV*.

2.1 O Estágio Supervisionado I e o PIBID: Diálogos entre teoria e prática

Como assinalado anteriormente, estive como bolsista pesquisador no período em que compreende os Estágios Supervisionados Obrigatórios II, ao tempo em que passo a abordar

⁸ (SAVIANI, 2005, p. 107). SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

a partir de agora as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado Obrigatório I e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFAL/História).

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o PIBID é:

Uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.⁹

Referindo-me à primeira etapa do *ESO*, em que se previa a observação das atividades e ações do professor regente em sala de aula, primando pela reflexão, análise e problematização da prática docente de professores de instituições da rede básica pública, é importante pontuar que só foi possível determinado estudo devido ao singular alicerce teórico metodológico constituído por meio de leituras e debates acerca do arcabouço de textos que compunham a ementa da disciplina em questão, que por fim desembocou em Seminários. Somado a isto, o PIBID acentuou e acrescentou todo o conhecimento teórico metodológico, até então adquirido, a partir das intervenções do bolsista na escola campo.

Assim, ainda que não fosse o momento de lecionar História em sala de aula, aquele momento do estágio configurava o período de viver, de imergir no ambiente escolar enquanto futuro professor. Foi naquele momento do *ESO* I que passei a perceber-me como futuro professor, pois, até então, minha perspectiva era tão somente de aluno de graduação em História, por mais que já tivesse lido muitos textos sobre a estrutura e funcionamento da escola. Batista (2017), pondera que

Uma das possibilidades mais enriquecedoras do estágio é o momento em que se pode ficar em silêncio e analisar o ambiente, não como um julgador, apontando os erros, defeitos ou o que si próprio poderia fazer melhor. Mas, sim, olhando para os alunos e professores, e pensando em qual é o papel do professor de História no ambiente escolar. Nessa situação, pode-se pensar na forma como os alunos aprendem, nos problemas que estão presentes na sociedade e que, na sala de aula, são representados pelos alunos, e de que forma o graduando/estagiário pode influenciar tornando-se um ser humano atuante dentro do espaço escolar.¹⁰

⁹ Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID> > Acesso em: 05/06/ 2022.

¹⁰ BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. Estágio supervisionado em História: as vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente. *História & Ensino*, Londrina, PR, v. 23, n. 2, p. 207-229, 2017.

No Estágio Supervisionado Obrigatório I, foi cumprida a primeira etapa da formação pedagógica observando o professor regente em uma escola pública estadual alocada no complexo educacional do Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA) na cidade de Maceió, Alagoas. A escola foi construída na década de 1980, possui uma arquitetura muito semelhante às demais escolas da rede estadual de ensino construídas em igual período, em bom estado de conservação. A Unidade Educacional divide-se em 03 (três) grandes blocos, sendo que no primeiro deles, há a entrada da escola em que está a secretaria, coordenação, diretoria, sala dos professores, sala de vídeo, sala de informática e biblioteca. Nos outros dois blocos, chamado pelos alunos e funcionários de “pavilhão”¹¹ no qual funciona um total de 17 salas de aula; entre esses blocos existe pátio, banheiros, refeitório e cozinha e alguns espaços ociosos, pois a área de construção da escola é bastante extensa.

Até o ano de 2013, a escola funcionava em três turnos, sendo o Ensino Médio também ofertado aos estudantes. Contudo, à época que realizei o *ESO I*, no ano de 2018, a referida unidade escolar funcionava em dois turnos (manhã e tarde), ofertando o Ensino Fundamental II e atendendo cerca de 763 alunos, em um total de 25 turmas. Contava, ainda, com aproximadamente 55 funcionários, sendo 30 professores, dentre estes 22 eram professores monitores contratados pela SEDUC/AL a título precário, segundo dados do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Outro ponto observado é que a instituição lutava contra o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que estava em torno de 2,4, e que já então se divisava a média de 3,7 para o ano de 2019.

O professor que estava em regência em sala de aula, observado por mim naquele momento do estágio, informou que lecionava há mais de 20 anos, todavia, estava há dois meses na escola com duas turmas de progressão (PG) divididas por faixa etária. A turma de PG 3 “C” era composta por alunos com idade entre 14 e 15 anos, dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II e nesta turma, segundo dados do PPP, constavam 26 alunos cadastrados, porém só 14 alunos frequentavam aulas nestas turmas. No que se refere à turma de PG 3 “D”, esta estava composta por alunos na faixa etária entre 16 e 17 anos, também nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, com cerca de 27 alunos matriculados, e apenas 12 estudantes com frequência assídua. No primeiro momento pude observar que a proposta metodológica que orientava o trabalho do professor era a linha construtivista¹².

¹¹ Michel Foucault em *Vigiar e Punir* lança luz a respeito dessa alegoria, na qual as instituições de poder se assemelham, devido ao fato de serem agentes coercitivas de poder que tem por finalidade a dominação.

¹² Conforme, Inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget (1896- 1980), é o método que procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas.

Mas, por se tratar de turmas de progressão, que a cada seis meses faziam avaliações para subir de nível de escolaridade, o método de ensino utilizado tornava-se distante daquilo que se pretendia, uma vez que os assuntos e as aulas eram voltados para as exigências do exame realizado pelo Sistema de Ensino da Seduc/AL.

Até o momento observado, o professor procurou trabalhar em uma perspectiva de conhecimento ora universal, ora pontual diante das demandas da sala. Essas ações sempre estavam direcionadas ao exame de nível a ser aplicado pela Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc-AL). Desta feita, as questões avaliativas do Exame pautavam os assuntos ministrados em sala de aula, o que desfazia a proposta didática na linha construtivista do professor.

Com a minha inserção no PIBID/História, enquanto bolsista pesquisador, passei a participar das reuniões formativas do Grupo de Trabalho (GT) sobre o Ensino de História, à medida que se iniciava o desenvolvimento das ações didáticas na escola campo, conforme (anexo 1). O conteúdo programático do Grupo de Trabalho de Iniciação à Docência era voltado ao atendimento de alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio da escola, no bairro do Tabuleiro do Martins, na qual deram-se as atividades do PIBID/História.

A estrutura da escola em que se deram as ações do PIBID/História também apresentava certa similaridade com a escola observada ao longo do *ESO I*. As diferenças apareciam na quadra poliesportiva, que não apresentava boas condições de estrutura, oferecendo um espaço reduzido para as atividades, e por haver um estacionamento interno ao prédio. O quadro de funcionários era um pouco maior, pois a escola atende um público maior dada a sua localização, bairro bastante povoado e sendo esta escola referência na localidade, contendo aproximadamente um total de 75 funcionários, das quais 46 integravam o quadro de professores.

As ações do programa dialogavam com os conteúdos ministrados pelo professor regente e estavam relacionadas à (re)construção da História do bairro do Tabuleiro do Martins, conforme (anexo 2). Nesta perspectiva, os bolsistas eram incentivados, por meio de estudos dirigidos, a desenvolver com os alunos do ensino médio atividades de pesquisa e entrevista a pessoas, como destacamos no anexo 3. Assim, a metodologia de trabalho ali desenvolvida se configurava o início de um despertar para a importância da memória local, objetivando o resgate da História do bairro, tendo como apoio as reflexões de Sarlo (2007) e Amado & Ferreira (2002) para uma melhor percepção da constituição da memória e das

fontes orais como instrumento relevante para a compreensão das representações acerca da construção da História do bairro Tabuleiro do Martins em Alagoas.

A partir da interação entre os alunos da escola e a História do bairro, onde vivem a maioria deles e onde se situa a escola, buscou-se mapear a construção e a percepção da memória coletiva conforme orienta Halbwachs (2006)¹³ e da identidade segundo Pollak (1989)¹⁴. Por fim, os alunos produziram textos retomando dados e pontos que consideraram significativos a partir das respostas dos entrevistados, associando-os a sua própria vivência. A produção textual, conforme anexo 4, faz notar ligeira análise de dados obtidos com a pesquisa escolar, bem como um melhor entendimento sobre a história local e, sobretudo, compreendendo a narrativa enquanto processo de ressonância histórica.

Os resultados da análise das redações apontaram para subjetividades e singularidades com as quais os estudantes transversam a vivência dos entrevistados com suas próprias vivências a partir de representações históricas do bairro, partilhando relatos individuais que confluem para o contexto da memória coletiva.

2.2. Experiências de ensino: O chão da sala de aula como palco

O Estágio Supervisionado Obrigatório e o PIBID/História foram fundamentais para a minha formação enquanto licenciando e, lamentavelmente, ainda existe um distanciamento entre disciplinas entre a prática do ensino de História e as disciplinas específicas. De maneira que as disciplinas do Estágio Supervisionado tentam cumprir a tarefa de resolver problemas voltados à perspectiva do campo do Ensino de História, o que leva os orientadores de estágios a longos desafios, alguns não supridos dados as demandas que são próprias do estágio. E com isso emergem questionamentos, incertezas e inseguranças diante dos olhos atentos dos estagiários ao buscarem alinhar o conteúdo acadêmico com aqueles conteúdos a serem ministrados nas salas de aulas da Educação Básica, os métodos

¹³ A memória na concepção de Halbwachs é um processo de reconstrução, devendo ser analisada levando-se em consideração dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que não se trata de uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais; por outro lado, se diferencia dos acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados em um determinado tempo e espaço envoltos num conjunto de relações sociais.

¹⁴ A identidade segundo Pollack é um “produto” da memória, seja uma identidade individual ou coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

a serem utilizados para uma melhor absorção dos estudantes, assim como avaliar as aprendizagens dos alunos.

Para além das disciplinas do eixo pedagógico¹⁵, as disciplinas do curso de Licenciatura em História, por não proporcionarem metodologias a serem empregadas no cotidiano escolar, apresentam-se limitadas ao fazer pedagógico assumindo caráter bacharelesco como tão bem observado por Fenelon (2008). Sendo assim, a prática pedagógica, na maioria das vezes restringe-se ao *ESO*, ao passo que as demais disciplinas presentes na matriz curricular do curso de formação de professores de história não dialogam de maneira interdisciplinar com o campo de atuação, tampouco buscam se adequar, atualizar ou até mesmo aprender qual a melhor forma do conteúdo ministrado no curso de Licenciatura em História vir a ser abordado na Educação Básica, como bem alerta Pimenta & Lima (2006, p. 11) “estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”.

Portanto, de todas as disciplinas cursadas no âmbito do currículo, é tão somente a partir do 5º período do curso, com a nossa inserção nos Estágios Supervisionado Obrigatório, que temos ligeiro contato com a prática docente e quando somos levados a construirmos os primeiros passos para a docência em história. Atualmente, para quem tem a oportunidade de frequentar o PIBID/História essa distância é reduzida, levando o estudante a conhecer o seu futuro campo de trabalho já no primeiro semestre do curso, ainda restrito a poucos estudantes. Até então, as disciplinas ofertadas nos cursos dispõem suas aulas e ementas distantes do público da licenciatura, uma vez que não há confluência de conhecimentos do campo da História e com disciplinas do campo da Educação.

O segundo momento que o licenciando passa a ter contato com o ofício de professor de História é quando as disciplinas do eixo pedagógico passam a ser cumpridas, como anota Pimenta (2005, p.):

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total

¹⁵ O Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu) é responsável pela oferta das disciplinas do Eixo Pedagógico para as Faculdades de Licenciatura. Disciplinas como Profissão Docente, Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Desenvolvimento e Aprendizagem, Didática, Planejamento, Currículo e Avaliação de Aprendizagem, Pesquisa Educacional, Projeto Pedagógico e Organização e Gestão do Trabalho Escolar são ministradas para licenciandos durante o transcorrer do curso. Notadamente, os nossos professores de Estágio estão alocados no nosso curso, o que sem dúvida é um ganho.

autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.¹⁶

Mesmo tomando as ideias da autora presente neste excerto, ainda assim, assinalo que houve dois casos no sentido de orientar os licenciados a transpor o conteúdo aprendido na academia para educação básica. O primeiro caso é da disciplina de História Indígena¹⁷ que além de orientar os discentes sobre melhores abordagens em sala de aula, incentivou, através da pesquisa de catalogação das tribos indígenas de Alagoas, a compreender a importância dos povos tradicionais locais para a formação social. Com esse trabalho de pesquisa e catalogação fomos despertados a refletir, como licenciandos, as abordagens que pudessem suprir as necessidades dos estudantes da educação básica. Era um trabalho de rememoração do – hoje – futuro professor de História, para aquele aluno do ensino fundamental ou médio que percebe como poderia ser abordada a continuidade da cultura indígena na atualidade e sua permanente luta por direitos.

De acordo com Carvalho (2022), somente no ano de 2013 é que se efetivou uma professora para ministrar a disciplina de História Indígena no curso de História da Universidade Federal de Alagoas. O segundo caso de confluência de conhecimentos e diálogo entre teoria e prática refere-se a um professor novato que assumiu História da África 2¹⁸ que, ao chegar, mostrou com muita facilidade a possibilidade de dialogar transversalmente abordagens da academia com o ensino básico.

Estes apontamentos traduzem-se na busca da melhoria da licenciatura em História, uma vez que a formação profissional capaz de transpor a mística da História como matéria decorativa, acredito, parte de um profissional fundamentado capaz de dialogar com a academia (teoria) e com o chão de sala de aula (prática), visto que os processos de ensino e aprendizagem estão em constante aprimoramento. Bezerra (2016) afirma que o professor necessita discorrer sobre as demandas em Ensino de História através de uma “perspectiva

¹⁶ PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

¹⁷ Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que regulamenta o estudo da história e da cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, sejam da rede pública ou privada.

¹⁸ Zezito de Araújo, professor aposentado pela Ufal, fez de sua atuação acadêmica durante os 29 anos de docência na Ufal o seu espaço de luta, ampliando parcerias locais e nacionais para a causa comum, fortalecimento da resistência antirracista, com avanços em prol do movimento negro brasileiro. Em sua trajetória docente de quase três décadas na Ufal, Zezito também coordenou por 18 anos o então Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), atualmente Neabi [após passar também a incluir a causa indígena]. Sob sua liderança, inúmeras foram as ações empreendidas com alcance e destaque em nível nacional. A luta de Zezito na academia confunde-se também com seu aguerrido trabalho como ativista do movimento negro local e nacional, desde o primeiro ano que ingressou como docente, no curso de História, pertencente ao Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (Ichca).

construtivista, distanciando-nos dos debates positivistas que tendem a focar no currículo um modelo de ensino de história pautado pela memorização”.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor

(Leci Brandão)

No período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, dez graduandos do curso de História, entre os quais estive incluído, estiveram credenciados como bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFAL/História) sob a orientação da professora Dr^a Lídia Baumgarten, com o projeto intitulado Cultura Afro-brasileira e Indígena em uma escola pública estadual alocada no município de Rio Largo, região metropolitana de Maceió. A proposta do PRP inicialmente era uma imersão de 18 meses com carga horária de 440 horas direcionadas à escola campo. Esta carga horária estava distribuída em 100 horas de regência, 120 horas de projeto pedagógico cultural Afro-brasileiro e Indígena, 95 horas entre ambientação e reuniões com o corpo docente, 90 horas decorridas entre reuniões pedagógicas na UFAL e socializações e 35 horas comunicações diversas (anexo 5).

No primeiro momento o Programa consistia na elaboração de Plano de Atividade do Residente (PAR) e construção coletiva do projeto intitulado Cultura Afro-brasileira e Indígena pelos bolsistas lotados na escola campo. No segundo momento daquela edição do Programa estavam as ações de ambientação das propostas e dos bolsistas, seguido da regência de aulas e intervenções do projeto temático focado em debates e reflexões acerca da cultura de matriz africana e indígena.

Nesta perspectiva, a compreensão que temos da proposta do Programa Residência Pedagógica em um primeiro momento é que houvesse continuidade de ações até então desenvolvidas no âmbito do PIBID. O Pibid/História enquanto Programa de incentivo à

formação de professores de História busca atender os estudantes a partir do primeiro semestre do curso, já o PRP é disponibilizado aos estudantes a partir do quinto período de curso, notadamente atende estudantes matriculados no Estágio I, podendo este seguir até o Estágio IV, algo em torno de 18 meses, facultado, não obrigatório, pois o estágio regular é também ofertado para aqueles que não têm aderência ao PRP.

O Programa Residência Pedagógica de História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus. A.C. Simões, em sua última edição, ofertou 27 bolsas em seu primeiro edital, das quais 24 eram remuneradas e outras três eram a título de colaboração de estudantes voluntários. Dessa forma, os 27 estudantes bolsistas foram alocados em três escolas da rede regular de ensino do estado de Alagoas, sendo duas escolas localizadas na cidade de Maceió e uma na região metropolitana da capital, município de Rio Largo. Importante notar que essas equipes eram coordenadas por um professor preceptor, ou seja, além das bolsas para os estudantes, a agência de fomento do Programa – Capes ofertava três bolsas para esses professores pertencentes aos quadros da docência no estado.

Nesse aspecto, passo a detalhar um pouco o que é o Programa Residência Pedagógica no curso de História da UFAL: A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece à comunidade acadêmica o Programa Residência Pedagógica (PRP) como Política Nacional de Formação inicial e continuada de Professores, objetivando a melhoria na qualidade da formação básica dos professores nos cursos de licenciatura do país, promovendo acentuada imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. Esta proposta é voltada para estudantes dos cursos de licenciatura a partir do 5º período, segunda metade do curso, onde aos licenciandos seria ofertada a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, Resolução 2/2015¹⁹.

O PRP em seu edital²⁰ de chamada pública para Instituições de Ensino Superior, no ano de 2018, ofertou, especialmente atendendo os cursos de licenciaturas, a submissão de projetos que visassem aprimorar e fortalecer o diálogo entre teoria e prática utilizando-se

¹⁹ BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em 26 de junho de 2022.

²⁰ Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 junho de 2022.

de ações didáticas produzidas por discentes das licenciaturas em diálogo com os professores preceptores da Educação Básica. Em linhas gerais, o objetivo do Programa é:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).²¹

O programa apontava que os bolsistas residentes realizassem diagnósticos dos espaços educacionais vinculados ao projeto, identificando carências da escola campo, tendo como princípio a localidade na qual a escola está inserida, assim como a diversidade cultural no âmbito da comunidade local. A partir da coleta de dados, procedemos com a reflexão em conjunto envolvendo residentes, professor orientador e professores preceptores²² para, na sequência, elaborar os projetos temáticos com fulcro na melhoria nas aprendizagens, entre graduandos, professores e estudantes da Educação Básica, buscando o tão propalado diálogo entre teoria e prática com os olhares voltados à realidade escolar, visando ao fortalecimento do Ensino de História.

A elaboração do projeto temático com as ações didáticas deu-se no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES) durante nove encontros formativos, com carga horária de 18 horas. Outras atividades foram desenvolvidas em espaços da universidade ao longo dos 18 meses, destaque-se reuniões pedagógicas, socialização de resultados a partir das experiências em simpósios temáticos do II Encontro Nacional de História da UFAL, Seminário Interinstitucional Integrado do Pibid e PRP-AL e Prograd/UFAL.

O primeiro momento de inserção das equipes era o de observação e ambientação das escolas campo. Naquela etapa analisou-se a parte estrutural das escolas, perfil da comunidade escolar, mapeamento do entorno no sentido de compreender a instituição escolar como principal elo entre o Estado e a sociedade. Assim, os dez estudantes residentes, dos quais eu fazia parte, alocados na escola campo em Rio Largo, região

²¹ BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

²² Professora Bruna Michella Torres da Rocha Azevedo possui graduação em História Licenciatura pela UFAL (2012). Atua como professora da rede pública estadual desde 2017.

metropolitana da capital, fez a análise das informações entre os meses de outubro e novembro de 2018, totalizando 60 horas de atividades observacionais.

Notou-se que um dos maiores problemas daquela unidade escolar eram as condições de sua estrutura física dada a sua precariedade que estava latente, seguido de alta na evasão escolar dos alunos. Esse dado revela que a evasão escolar poderia ser reflexo da precariedade na estrutura da escola, por exemplo: ausência de ventiladores, cadeiras, portas e janelas quebradas, salas de aula em condições inadequadas, sanitários danificados e falta de água.

A partir de dados do IBGE²³, pode-se mensurar que o fator socioeconômico é um instrumento que tende a agravar ainda mais a evasão escolar, prática que se pôde perceber no dia a dia da escola enquanto estivemos na condição de residentes. Terminada a ambientação, inicia-se a elaboração dos planos de aula e do projeto temático ao longo dos meses entre novembro e dezembro de 2018. Em 2019, já no mês de fevereiro, tivemos reuniões com o corpo docente no intuito de sermos apresentados aos pares, visto que ficaríamos todo este ano letivo frequentando aquela escola para acompanharmos a constituição do calendário escolar e o desenvolvimento de suas atividades e metas.

Em março daquele ano iniciamos o processo de regências de aulas e, sob a orientação do professor regente (preceptor), fomos integrados a duas turmas de estudantes do 2º ano do Ensino Médio no período vespertino. Naquela ocasião buscou-se trabalhar com aulas expositiva-dialógicas mediadas, visando à participação dos estudantes. Ao ter acesso às informações das aulas e planos de trabalho produzidos previamente, os bolsistas apresentavam-se aptos para conduzir as aulas sob a supervisão do preceptor. A aula de caráter participativo possibilitou o debate a partir das temáticas previstas na explanação dos assuntos, apresentação por equipes, e até mesmo estudos dirigidos. Somado a isso, a inserção de muitas linguagens inerentes ao ensino de história foram movimentadas, tais como literatura, filmes, jornais, artigos de opinião e músicas estiveram presentes nas aulas²⁴. Alguns destes materiais eram indicados previamente aos estudantes e outros eram distribuídos para os alunos em contexto de aula, na maioria dos casos nas aulas introdutórias, quando os assuntos estavam sendo apresentados.

²³ No último censo do IBGE, em 2010, o município de Rio Largo tinha uma população de 68.481 mil pessoas, com uma projeção de 75.662 pessoas para 2021. Em 2019, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 20.6%, isso corresponde a 15.457 mil pessoas trabalhando formalmente. IN: IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/rio-largo/panorama>. Acesso em 12 de junho de 2022.

²⁴ Fonseca, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História. IN: Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens.

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores.²⁵

Bittencourt assinala que um dos objetivos da história ao fazermos uso dessa didática revela para os estudantes que a História não se encerra em si, que esta não se configura apenas em datas ou algo velho e distante daqueles que ensinam e que aprendem história, mas, sim, como algo contínuo alinhando passado, presente e futuro.

Em contexto de sala de aula, sob a supervisão do professor regente, discorreu-se, no 1º bimestre de 2019, com as turmas do 2º ano, a respeito da constituição das “Capitanias hereditárias e seu declínio”. Nesse sentido, foi feito uso do filme²⁶ e do livro intitulados “Desmundo” de Ana Miranda e do livro didático da turma. Outras referências foram usadas, assim como outros textos, utilizando-se com mais precisão o livro didático, o filme e o livro que deu origem ao filme, dadas as questões do tempo regidas pelo calendário escolar. A escolha conjunta dos materiais didáticos equilibrou a reflexão dos residentes diante dos olhares curiosos dos estudantes da Educação Básica, demonstrando uma forma importante de apresentar e problematizar a temática da aula, combinando recursos extra livro didático e experiência didática do professor. Assim, Nóvoa (2009), observa que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.²⁷

No 2º bimestre daquele semestre foi ministrada a temática Iluminismo e optando-se pelo livro didático enquanto linguagem e recurso para apresentar o conteúdo específico e como recurso didático suplementar foi produzida apresentação em slides, onde foram inseridas algumas imagens que se remetiam aos ideais iluministas. O objetivo era tornar a história mais tangível, além de percorrer a imagética dos países europeus (seus times e seleções, símbolos de representação atuais) que atualmente se apresentam como nações, e

²⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos 5 ed. São Paulo: Cortez: 2009. p. 295

²⁶ Desmundo. Direção de Alain Fresnot. Brasil, 2003, 100 min.

²⁷ NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación. Madrid, n. 350, 2009.

que antes eram reinos, buscando fazer correlações com a temática “Capitanias hereditárias”, trabalhada em sala anteriormente.

Quanto aos procedimentos avaliativos, o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem ocorreu durante todo o processo em sala de aula, e somou-se à avaliações obrigatórias da escola elaboradas e aplicadas em conjunto (graduandos residentes e professor regente, no nosso caso, o preceptor).

Compreendo que o PRP mostrou-se assertivo e necessário, tanto para a formação dos estudantes residentes do curso de História da UFAL, quanto para a formação continuada dos docentes da escola credenciados pela Capes. Sem dúvida, essa aprendizagem dialógica desdobrou-se em trocas de saberes e de aprendizagens entre os atores envolvidos no processo, buscando, assim, renovar as práticas e abordagens do chão de sala de aula. Nesses termos, Cerezer e Guimarães (2015, p.140), ponderam que

O reinventar-se a cada dia como professor, a busca pelas metodologias e didáticas mais apropriadas para os diferentes contextos encontrados nas distintas turmas/salas de aula, são aspectos fundamentais do “ser professor” e da construção da identidade docente e sua relação direta com os desafios constantes e imprevisíveis que a profissão apresenta. Buscar referências em outros professores pode ser promissor, mas nem sempre funciona, pois são situações diferentes, específicas e a “receita”, como salientado pela professora iniciante, pode não funcionar, pois os “ingredientes” (professor, alunos, escola, contexto histórico e social) são diferentes.²⁸

Contudo, a proposta da Base Nacional Comum para a Formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação) faz com que Libâneo (2022) alerte para as chamadas competências (saber teórico prático, criatividade, inovação, flexibilidade entre outras) no processo de formação de professores, em que se norteiam os currículos das licenciaturas. Para o autor “o professor é colocado como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente” (LIBÂNEO, 2022, p.59). O trecho do documento oficial do MEC/Brasil, corrobora as reflexões do autor apesar das atrocidades e atropelos do documento:

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade,

²⁸CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. *História & Ensino*, Londrina, PR, v. 21, n. 2, p. 125-150, 2015.

incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade.²⁹

Em síntese, o excerto diz-nos que a responsabilidade unilateral do professor só é identificada durante o processo prático teórico via formação, a partir de reflexões de professores iniciantes, professores “de carreira” e comunidade acadêmica.

3.1. PRP e o subprojeto cultura Afro-brasileira e indígena em sala de aula

A abordagem teórica e metodológica empreendida pelas disciplinas de História da África e História Indígena parte da Matriz Curricular da Licenciatura em História desta universidade foram primordiais para a produção e implementação do projeto “Cultura Afro-brasileira e Indígena” na escola campo, pois os debates teóricos nos deram segurança no que tange os conteúdos abordados. Destacamos como principais referências, os trabalhos de Fanon (2008)³⁰, Ki-Zerbo (2006)³¹, Mbembe (2014)³², Adichie (2008)³³, Azevedo (2016)³⁴, Silva (1995)³⁵, Oliveira (2011)³⁶, Kodama (2009)³⁷, Almeida & Silva (2008)³⁸ e Fausto (2000)³⁹.

O projeto cultural desenvolvido na escola foi construído por muitas mãos e implementado ao longo do ano letivo escolar com vistas às atividades da semana em que se celebra o dia de luta pela Consciência Negra, sendo atividades que se desdobraram em comunicações orais, exposição culinária e peça teatral, com enfoque tanto nas culturas de

²⁹ BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004, p.12

³⁰ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* Salvador: EdUfba, 2008.

³¹ KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?* Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

³² MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Luanda - Angola: Edições Mulemba; Lisboa – Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

³³ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio sol amarelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

³⁴ AZEVEDO, Amaílton Magno. *Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas*. Projeto História, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, Mai.-Ago. 2016.

³⁵ SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MAR/UNESCO, 1995.

³⁶ OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A Presença Indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2011.

³⁷ KODAMA, Kaori, *Os Índios no Império do Brasil: a etnografia no IHGB entre as décadas de 1840 e 1860*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz; São Paulo: Edusp, 2009.

³⁸ ALMEIDA, Luiz Savio de & SILVA, Amaro Hélio Leite da. *Índios do nordeste: etnia, política e história*. Maceió, EDUFAL, 2008

³⁹ FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

matriz africana e brasileira quanto nas dos indígenas, no sentido de revelar a importância do povo indígena e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.⁴⁰

Para tanto, foram dedicadas 120 horas de estudos, pesquisas, construção e apresentações no âmbito do projeto cultural Afro-brasileiro e Indígena. E esse caminho percorrido deveria estar em consonância com os temas desenvolvidos em aulas no ambiente escolar. A temática do projeto cultural também foi desenvolvida com atividades complementares daquelas que estavam sob ação de outros colegas residentes vinculados à proposta do curso de História/PRP. Destacamos, por fim, que por mais que a lei 11.645/2008⁴¹ procure mitigar a democracia racial que foi caiada/pintada na sociedade brasileira tendo como duto condutor a educação domesticada, o currículo vigente delimita o conteúdo afro descendente e dos povos originários.

Por seu turno, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura,

⁴⁰ LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. p.21

⁴¹ BRASIL. Lei nº 10.639/03. Nota-se que esta Lei alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 17 de junho de 2022.

Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).⁴²

Recuperando elementos desse excerto, nas salas de aula do estado mais contraditório da federação (ao tempo que reside o maior símbolo de resistência da população negra e escravizada, também é símbolo de um dos maiores crimes de intolerância religiosa do século 20⁴³, e que só foi oficialmente reconhecido tal barbaridade 100 anos depois⁴⁴) o conteúdo é marginalizado, ou quando abordado posto em debate como algo do passado, sem fazer qualquer diálogo com o presente, salve-se algumas exceções. E sabendo disso, ora como estudantes da educação básica, e atualmente como professor pesquisador nos foi permitido a oportunidade para que pudéssemos refazer essa caminhada construindo uma outra narrativa, ou pelo menos colocando-a em igualdade de debate e reflexão, que para Rafael (2012):

Abordar essa categoria em Alagoas, o que implicaria um exaustivo apanhado histórico desde a chegada àquele Estado, sua distribuição pelo espaço geográfico, bem como a identificação dos principais traços culturais deixados pela sua passagem no local, não é tarefa das mais simples, haja vista a grande escassez de material escrito a respeito, como é comum em situações em que sobre o grupo a ser tratado, paira a pecha de marginalizado. Essa lacuna já havia sido notada por um importante estudioso da história alagoana, que na análise de um dos seus momentos cruciais, a Guerra dos Cabanos, brinda a todos com uma inestimável obra intitulada *A utopia armada*.⁴⁵

Assim, aproveitando o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos 350 anos de escravidão no Brasil e do extermínio dos povos originários, demonstramos as continuidades do projeto estrutural excludente dessas comunidades através de cópias dos recortes de jornais de épocas, de imagens das práticas similares à tortura e extermínio das populações supracitadas. Além da exposição do vídeo de Ailton Krenak na constituinte⁴⁶ e do livro "Xangô rezado baixo" de Ulisses Neves Rafael. De maneira que buscamos remontar a história desses povos a partir de pesquisas históricas por meio de estudos dirigidos, quando se tornou possível desnudarmos alguns preconceitos já latentes entre a

⁴² BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad. 2004, p.22

⁴³ Em 1º de fevereiro de 1912, ocorreu em Maceió a mais violenta ação contra povos de matriz africana que se tem registro no Brasil. O fato ficou conhecido como "Quebra de Xangô". Acesso em: 17 de junho de 2022.

⁴⁴ BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad. 2004, p.22

⁴⁵ Nesse trecho, Rafael reporta-se a Dirceu Lindoso quando em um dos seus trabalhos este versa sobre as rebeliões de pobres ocorridas entre os anos de 1832 e 1850. RAFAEL, 2012, p.145.

⁴⁶Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q. > Acesso em 17 de junho de 2022.

comunidade escolar, pois se tratava de conteúdos complexos, mas necessários ao debate e reflexão.

Por fim, conclui-se que o resultado foi expresso na produção de muitas ações por parte dos estudantes da Educação Básica, compreendidos como agentes partícipes da história, reconhecidos e cientes das suas ancestralidades. A transição do decorar para ter nota, e conhecer a sua própria história fez diferença no resultado final das atividades previamente programadas, pois sabiam fundamentar e dialogar conceitualmente passado e presente. E isso reafirmou que o uso de diversas linguagens para compor o quadro em tela foi assertivo por parte da equipe do PRP.

Nesse íterim, compreendo a importância dos Programas PIBID/UFAL/História e a Residência Pedagógica/UFAL/História voltados para a formação do professor desta disciplina, no âmbito da sua formação inicial e/ou continuada para os supervisores de áreas e/ou preceptores, assim como para os coordenadores de áreas de ambos, pois se trata de ligeira aproximação entre a universidade e as escolas por meios destes profissionais que têm aderência e anseio pela educação pública e de qualidade.

Os estágios, por estarem como parte do currículo obrigatório, é algo extremamente importante, mas precisa ser repensado no sentido de que haja “escola prática” na própria IES. Os programas de formação definitivamente são ímpares, em especial na proposta de proporcionar aos licenciandos mais oportunidades de iniciar o exercício da docência em termos práticos, bem como ampliar caminhos ou desfazer mitos acerca da dicotomia: teoria fica com a academia e prática com os professores na Educação Básica, como salienta a professora Baumgarten, (2020, p.93):

O exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas, pelo contrário, é construído na prática dos sujeitos, professores historicamente situados. É necessário evitar a ideia de que os professores das Universidades já têm as respostas prontas e receitas para resolverem os problemas que as escolas enfrentam.⁴⁷

Ademais, reafirmamos o entendimento de que quando as disciplinas de graduação em licenciatura promovem um diálogo entre métodos didáticos do mesmo assunto em níveis educacionais diferentes isso se torna uma baliza do futuro profissional de História, como foi no caso do autor deste trabalho de conclusão de curso.

⁴⁷BAUMGARTEN, Lídia (Org.). História - uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas. Curitiba: CRV, 2020.

4. A IMPORTÂNCIA DO PIBID/HISTÓRIA E DA PRP/HISTÓRIA PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (FREIRE, 1996, p.16)

Este capítulo abordará as reflexões a respeito do saber-fazer que acompanha a formação de professoras e professores seja no Estágio Supervisionado Obrigatório, seja no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, seja no Programa Residência Pedagógica, ou em todos eles de forma contínua, que fazem parte da formação inicial em Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas, *campus* Maceió.

Assim, nesse contexto, debruçar-se a respeito da relação teórico-prática é uma questão complexa, pois envolve o estudo de saberes (científico e empírico) que culminam na práxis. E esta articulação de conhecimentos só é possível mediante diálogo entre universidade e educação básica, onde relações de saberes promovem experiências. Entre os anos de 2016⁴⁸ e 2018, o curso de Licenciatura passou a ter um perfil condizente com a proposta do curso. Isso só foi possível com a chegada de novos professores ao quadro do departamento de História/UFAL/Maceió, empenhados no ensino de história, e que se somaram aos docentes que já lutavam por esse deslocamento curricular de bacharelado na licenciatura, visto que foi a partir de então que se iniciaram os eventos acadêmicos em Ensino de História, além de retomar o PIBID/UFAL/História e assegurar o Programa Residência Pedagógica. Esse novo perfil, em construção, do curso de Licenciatura em História da UFAL Maceió elaborado pelo Colegiado da Licenciatura⁴⁹ resultou no novo Projeto Pedagógico do Curso⁵⁰ lançado em 2018 e atualizado em 2019.

O novo PPC/História/UFAL traz as novas diretrizes que buscam nortear o curso para:

1) criação de mecanismos de aproximação da instituição escolar com a respectiva comunidade na qual está inserida, o que se fará através de parcerias, estágios orientados, cursos de extensão e outros eventos oportunizados pelo curso inseridos a partir da perspectiva teórico-metodológica do lugar social –

⁴⁸ O autor deste texto ingressou no curso de Licenciatura em História da UFAL no primeiro semestre de 2016.

⁴⁹ Professora Dr^a. Lidia Baumgarten, Professora Dr^a. Irineia Maria Franco dos Santos, Professor Dr. Osvaldo Batista Acioly Maciel, Professor Dr. Anderson da Silva Almeida e Professor Dr. Antonio Alves Bezerra.

⁵⁰ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Disponível em: < <https://ichca.ufal.br/graduacao/historia/documentos/projeto-pedagogico/ppc-licenciatura-2018/view> > Acesso em 18 de junho de 2022

instituição-, onde os estudantes tenham contato direto com a prática profissional e a realidade que o cerca; 2) busca de produção científica, através de pesquisas conjuntas entre o corpo docente e discente, tendo como locus privilegiado a orientação das disciplinas de Práticas de Ensino de História e Estágio Supervisionado com ênfase na sociedade e nos objetos culturais que deverá congregam amplo acervo de documentos tais como, fotos, slides e publicações,

obtidos por doações e nas viagens de estudo programadas pelo corpo docente e discente, concretizando, assim, elaboração de materiais pedagógicos a serem utilizados em sala de aula; 3) valorização da prática da interdisciplinaridade com adoção de metodologias diferenciadas, que forneçam instrumentos de identificação das demandas do meio e do estímulo à participação em diagnósticos e projetos de investigação histórica, visando obter a melhoria da qualidade do ensino; 4) compromisso com a qualidade do ensino em nível micro e macro no que tange os processos educacional no estado de Alagoas e, no país; 5) estímulo a programas de capacitação docente com propostas de atividades de extensão, pesquisa e aperfeiçoamento, que poderão ser oportunizados através dos núcleos de prática profissional do curso; 6) modernização dos recursos auxiliares do ensino acadêmico; 7) destaque à formação básica responsável pela fundamentação de posturas sólidas e universais, indispensáveis à práxis pedagógica, na área de Ciências Humanas; 8) busca de integração dos conhecimentos teóricos e práticos e a constante atualização de conteúdos e dos processos didático- pedagógicos para uma ação bem-sucedida do docente na sala de aula da educação básica; 9) valorização do conhecimento histórico em suas linhas de orientação e abordagens historiográficas presentes nos Grupos de Pesquisa e nas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso; 10) valorização do Programa de Pesquisa Científica, em que docentes e discentes poderão colocar em prática seus projetos de pesquisa, visando o aprimoramento da produção do conhecimento histórico, utilizando-se do PIBIC, PIBID e outros projetos inerentes ao campo do ensino, pesquisa e extensão desta universidade.

Esta nova proposta político pedagógica, iniciada ainda em 2016, muito antes da promulgação do PPC/História (2018/2019), também se refletiu em disciplinas do eixo pedagógico⁵¹, que são de competência do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), a exemplo de POEB⁵² e Profissão Docente⁵³, que foram ministradas nas dependências do curso, e direcionadas exclusivamente aos licenciandos em História. O que resultou numa conquista muito importante, no que tange o fortalecimento do curso, uma vez que as disciplinas ofertadas pelo CEDU/UFAL são dispostas em conjunto com outras licenciaturas, a exemplo da disciplina “Projeto, Currículo e Avaliação” que foi ministrada a licenciandos do curso de Física e de História.

Neste contexto, a formação inicial desses sujeitos nos cursos de licenciatura das IES é primordial, uma vez que a promoção de profissionais docentes não é algo

⁵¹ O Centro de Educação (CEDU) da UFAL/Maceió oferta disciplinas do eixo pedagógico às Faculdades de Licenciatura daquela universidade.

⁵² Política e Organização da Educação Básica do Brasil foi ministrada pela professora Ms. Simone da Costa Silva.

⁵³ Disciplina ministrada pelo professor Dr. Jailton Lira.

inerente/vocacional, mas sim uma formação profissional, que possui especificidades da profissão docente.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho⁵⁴.

As disciplinas ofertadas pelo CEDU⁵⁵ para o curso de História/UFAL/Maceió estão na grade curricular do curso desde o primeiro período, e a elas são creditadas boa parte dos métodos de ensino aprendizagem das licenciaturas, bem como tudo que está associado à educação. As abordagens se iniciam com a História da Docência no Brasil, passando pelos os estudos das transformações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB⁵⁶ e do projeto educacional anterior a ela assim como compreender a psicologia social com os autores Vygotsky, Piaget, Freud e Skinner na disciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem, até chegarmos, por fim, no estudo de currículos, avaliações e planejamentos que nos acompanham ao longo da trajetória docente.

Talvez por isso recaia no eixo pedagógico toda essa carga remetida à educação e ao ensino.

Porém, a formação docente exige muito mais que conhecimento científico e empírico. Hoje é necessário, mais do que nunca, saberes digitais, e a eles porcionar adequadamente a fim de dosar corretamente o que será melhor usado em sala de aula. A isso, exige-se um profissional fundamentalmente capacitado por essa junção de saberes.

Isto, evidentemente, se houver concordância quanto à ideia de que o trabalho com o saber é a especificidade da educação escolar. E que, para cumprirem sua função político social, os profissionais da educação precisam dominar os

⁵⁴ LIBÂNEO, José Carlos. A organização e gestão da escola. Rio de Janeiro: Alternativa. 2004, p.77.

⁵⁵ O Centro de Educação dispõe ao curso de Licenciatura em História cinco (05) disciplinas. São elas: Profissão Docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar.

⁵⁶ A LDB 9.394/96 estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto agente provedor da educação escolar pública, definindo suas responsabilidades em colaboração com a União, o Distrito Federal e os municípios.

fundamentos teóricos – lógicos e históricos – da formação e produção do conhecimento e de sua conversão em saber escolar.⁵⁷

Com a retomada do PIBID/História/UFAL o novo ciclo da Licenciatura em História se fez sob a orientação do professor Antonio Bezerra que trouxe novo fôlego a área, isso porque foi iniciado uma série de iniciativas, a exemplo do grupo de trabalho/estudos voltado para o campo de ensino, no qual os pibidianos⁵⁸ e os preceptores⁵⁹ (professores regentes) debatiam e refletiam os textos sobre a temática, bem como definiam as ferramentas pedagógicas e planejavam as ações a serem desenvolvidas nas unidades de ensino da educação básica onde haviam as intervenções do PIBID/História.

Ainda na perspectiva da consolidação desta nova fase da licenciatura, os bolsistas foram despertados a produzir e a participar de eventos acadêmicos a respeito do que era desenvolvido nas escolas, a exemplo dos encontros estadual E-PIBID/UFAL (2016)⁶⁰ e regional ERELIC/UFCG (2017)⁶¹, no qual o autor apresentou o início e os primeiros resultados da pesquisa intitulada “Minha História, Minha Rua: Narrativas e Singularidades de Estudantes do Ensino Médio.”

O parágrafo acima resume de maneira significativa a proposta do PIBID, e demonstra o quanto positivo é proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e o contexto em que elas estão inseridas, visto que as ações denotam a formação do professor crítico reflexivo em todas as suas instâncias.

Deve-se formar, então, o professor como um profissional político-reflexivo, que ao deparar-se com situações novas, incertas, opte pela investigação, pela pesquisa, como meios de decidir-se e de intervir, provocando a afluência de novas discussões teóricas. Um profissional reflexivo é aquele que, na sua prática, jamais se colocará como um técnico infalível, mas como um facilitador da aprendizagem, provocador e mediador na cooperação e participação dos alunos.⁶²

⁵⁷ SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p.152.

⁵⁸ No Edital 09/2016, foram ofertadas 09 cotas de bolsas para o curso de História/Maceió.

⁵⁹ Haviam dois preceptores que correspondiam à duas escolas situadas no bairro Tabuleiro do Martins.

⁶⁰ O 3º Encontro do PIBID é uma iniciativa da UFAL onde são socializadas as ações deste programa.

⁶¹ O 2º Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste foi promovido pela UFCG.

⁶² LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e desenvolvimento profissional: conceitos em expansão e em confluência. In: DIAS, Ana Maria Iório, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). Cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios. Teresina: EDUFPI, 2013, p.200.

Ao fim de nossa estada como bolsistas pesquisadores, fomos mobilizados, mais uma vez, a participar como ouvintes de palestras do Forpibid (2017⁶³ e 2018⁶⁴), e encorajados a apresentar os resultados das nossas experiências na 70ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), congresso que é referência nacional para o incentivo à ciência, realizada na UFAL no ano de 2018.

Tais ações culminaram para a projeção e a colocação do Ensino de História da UFAL na cena regional no campo da educação, assim como dar início a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) voltados às áreas de ensino e educação, que segundo dados do Repositório da Biblioteca da UFAL⁶⁵, entre os anos de 2017 a 2020, foram oito trabalhos referentes à temática. Ao tempo que é um passo importante em comparação a anos anteriores que não havia trabalhos nesta perspectiva, ainda sim o que se vê é uma produção muito tímida se comparada a licenciaturas de Ciências Sociais e Educação Física⁶⁶ em igual período.

Dados da biblioteca setorial foram requisitados em novembro de 2019, ainda durante a disciplina Técnicas de Pesquisa, mas devido à biblioteca só funcionar no período da tarde e às terça-feira e quinta-feira, o discente não teve acesso aos dados⁶⁷.

Neste contexto, o PIBID deve ser compreendido enquanto espaço que oferece oportunidades para efetivação dos saberes necessários à prática docente, no qual o chão de sala de aula, local do exercício do professor, seja um ambiente de conhecimento em que teoria e prática se fazem presentes.

O professor que tem um trabalho intelectual, pensa sobre as ciências, sobre os instrumentos de ensino, sobre os recursos didáticos, elabora seu material e sabe selecionar o material já existente. Tem consciência do projeto educacional no qual está inserido e participa de sua elaboração. Formar esse professor poderá garantir o direito da criança ao saber que a escola deve socializar, no sentido da emancipação humana.⁶⁸

⁶³ O Fórum do PIBID aconteceu dentro do ERELIC/UFCG.

⁶⁴ O Fórum do PIBID de Maceió teve suas ações no Centro Cultural Ruth Cardoso, também conhecido Centro de Convenções.

⁶⁵ O Repositório Institucional da **Ufal (RI/UFAL)** é uma base de dados que reúne de forma organizada a produção científica produzida no âmbito acadêmico, funcionando como instrumento oficial para coleta, armazenamento, preservação, organização e ampla disseminação de todo o conhecimento produzido na Universidade. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufal.br/> >. Acessado em: 18 de junho de 2022.

⁶⁶ Segundo dados do Repositório da UFAL, só no ano de 2017 o curso de Ciências Sociais produziu 11 TCCs ligados à educação ou ensino, já Educação Física foram 39.

⁶⁷ O curso de Bacharelado em História é no período da tarde, e a Licenciatura é no período noturno.

⁶⁸ SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná. Documento para organização do Curso de Formação de Professores em nível Médio na Escola Pública do Paraná. 2003, p.16.

Por fim, algo que merece atenção, mas que aqui não seja algo propício no momento, justamente por se tratar de trabalho de graduação, é a análise da formação de docentes para o ensino superior. Sabemos que estudos correm nesta perspectiva, e que são muito incipientes, mas também sabemos que merecem maior relevância e atenção o estudo quanto à didática utilizada em sala de aula por esses professores da docência, principalmente no que se refere aos docentes portadores de diplomas de bacharelado, uma vez que professores universitários oriundos do bacharelado tendem a reafirmar o caráter bacharelesco dos cursos de licenciatura.

Com a inserção do Programa Residência Pedagógica em 2018, o campo de Ensino de História da UFAL campus Maceió ganhou robustez ao se somar com o programa de Iniciação à Docência, a isso se deve o empenho da professora Lídia Baumgarten e do Colegiado da Licenciatura que aderiram ao programa uma série de iniciativas. A saber: Formação continuada de professores⁶⁹ da rede estadual de ensino através de um convênio com o governo do estado, a retomada da pós graduação Lato Sensu em Ensino de História⁷⁰ e o início dos Seminários do Ensino de História⁷¹, que no ano de 2022 já está na quarta edição.

De maneira que, com a chegada do PRP/História/UFAL⁷², mais um Grupo de Trabalho/Estudos voltado ao ensino se insere no quadro da licenciatura, mas com um diferencial do GT PIBID, que é o curso de formação continuada a professores da rede pública de ensino. Ambos os GTs estão vinculados ao Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História – LAPPEHis.

Segundo a proposta do curso de Formação Continuada e Colaborativa “O Ensino de História e a Formação da Consciência Histórica de Professores e Estudantes”:

O intuito é aproximar docentes de História da UFAL com docentes de História da rede de ensino público de Alagoas. [...] através de atividades realizadas mensalmente, com oficinas teórico-práticas acerca de temas sobre História de Alagoas, do Brasil e de períodos marcantes da História, com objetivo de ressignificá-los, e de temas polêmicos e complexos tão necessários de serem

⁶⁹ O curso de Formação Continuada e Colaborativa está vinculado ao Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História – LAPPEHis.

⁷⁰ O Edital Nº 13, de 11 de junho de 2018 - PROPEP - CPG/UFAL ofertou 100 vagas para o campus Maceió. Disponível em: < <https://editais.ufal.br/pos-graduacao/especializacao-em-ensino-de-historia/especializacao-em-ensino-de-historia>. > Acesso em 30 de junho de 2022.

⁷¹ IV Seminário Nacional de Ensino de História - UFAL "Educação Histórica em tempos de negacionismos e pandemias: teorias, práticas e pesquisas". Disponível em : < <https://www.even3.com.br/xcidjdhvciisndedhuehetdneptpep2021/>. > Acesso em 30 de junho de 2022.

⁷² Relação Final do Edital Nº22/2018 - PROGRAD/PRP. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/168444261-Universidade-federal-de-alagoas-ufal-pro-reitoria-de-graduacao-prograd-coordenacao-de-desenvolvimento-pedagogico-programa-de-residencia-pedagogica.html>. > Acesso em 29 de junho de 2022.

discutidos na atualidade, para trabalhar em sala de aula e demais espaços onde ocorre o aprendizado.⁷³

Na condição de residente pude ao longo de 18 meses, junto a outros 26 bolsistas, participar dos GTs, das experiências e vivências da docência. E claro, apresentar em Seminários, Encontros e Jornadas em Ensino de História o resultado de pesquisas, bem como compartilhar as reflexões, relatos de experiência e aprendizados. A exemplo do trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Ensino de História da UFAL em 2019 com o título “A Residência Pedagógica e a aproximação dos licenciandos com o trabalho prático em sala de aula”⁷⁴ em que pude apresentar o processo formativo da formação inicial a partir das reflexões e análises das ações pedagógicas referentes às intervenções na escola no município de Rio Largo enquanto residente.

À vista disso, vê-se que os objetivos do programa são implementados, visto que é identificado o aperfeiçoamento na formação dos discentes do curso de licenciatura, por meio de desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzem o residente a exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, através da coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

Assim, percebe-se nestes espaços de saberes, onde há experiências e reflexões variadas, que se semeia a realização efetiva das estratégias e dos processos formativos a partir da análise e interpretação das atividades docentes desenvolvidas. O que nos leva a compreensão de que o fazer pedagógico se suas competências busca o ensino aprendizagem melhor capacitado.

Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.⁷⁵

Desse modo, o ato reflexivo desses sujeitos é o ponto de partida para a tomada de ações coletivas na busca de revisões da prática docente, ou no caso dos licenciandos em

⁷³ Resumo do curso de formação. Disponível em: < <https://ichca.ufal.br/pesquisa/grupos/historia/laboratorio-de-pesquisas-e-praticas-de-ensino-de-historia-2013-lappehis/ResumoCursodeFormaoContinuadadeProfessores.pdf>. > Acesso em 30 de junho de 2022.

⁷⁴ O resumo do trabalho se encontra no Anais do II Seminário Nacional de Ensino de História. Disponível em: <https://ichca.ufal.br/pesquisa/grupos/historia/centro-de-pesquisa-e-documentacao-historica-cpdhis/AnaisdoIISeminarioNacionaldeEnsinodeHistoriadaUFALCadernodeResumoseProgramao.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2022.

⁷⁵ LIBÂNEO, José Carlos. A organização e gestão da escola. Rio de Janeiro: Alternativa. 2004, p.77.

formação, a tomada de posturas que levem esses profissionais a assumir uma consciência crítica, investigadora e questionadora da sua própria prática profissional.

Se avançou muito do ponto de vista da reflexão teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco do ponto de vista das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.⁷⁶

Nesse sentido, o PRP tendo em seus princípios a prática docente de maneira efetiva e participativa passa a contribuir de modo mais acentuado se comparado ao PIBID, uma vez que nesta etapa, o programa exige a imersão da prática docente. Não faço uma correlação de forças entre programas, até porque o propósito dos programas são distintos, mesmo tendo como mote o ensino. Enquanto que o PIBID atende a licenciandos que estejam cursando até o 5º período, o PRP atende alunos a partir do 5º período.

De acordo com o Ministério da Educação:

A residência pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico.⁷⁷

Portanto, a confluência entre de prática e pesquisa está imbricada em ambos os programas. O que reafirma que a formação inicial e a continuada é a capacidade do professor de analisar criticamente sua ação pedagógica.

Todavia, um outro ponto tem sua problemática desnudada, que é a complexidade para o licenciando se firmar, se encontrar e se construir como professor, pois é nesta fase onde se dá o início de identidade docente.

Ainda enquanto aluno de licenciatura, o professor em construção, como dito em capítulos anteriores, é agente histórico, portanto um profissional multifacetado em suas relações sociais e institucionais. E de modo significativo a passagem do graduando por qualquer umas dessas experiências iniciais de formação, que no caso do autor se beneficiou de todas elas, confere vivência privilegiada da profissionalização docente.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado

⁷⁶ NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 2001, p.47.

⁷⁷ CAPES, Edital nº 06/2018. Programa Residência Pedagógica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>. > Acesso em 30 junho de 2022.

falar em processo indentitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.⁷⁸

Ser professor é uma constante dialética profissional, visto que o campo de atuação tem como um dos fundamentos a resignificação, reformulação e contínua formação. Para que assim o profissional esteja apto a responder os desafios impostos a seu campo de atuação.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.⁷⁹

Em linhas gerais, o que busco tecer é a importância que cada uma desses processos formativos tem a contribuir para com o licenciando. Uma vez que compreendo a importância da convergência, da transversalidade e do diálogo destes com as disciplinas específicas do curso na constituição de um caráter mais dinâmico e justo para a formação docente.

⁷⁸ NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 2001, p.16.

⁷⁹NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 2001, p.25.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se compreender o papel do Estágio Supervisionado, do PIBID e do PRP da Universidade Federal de Alagoas no Ensino de História na rede de ensino de Alagoas a partir das experiências do autor enquanto bolsista pesquisador imerso em escolas de Maceió e de Rio Largo. Também pretendeu-se lançar luz mediante reflexão sobre a formação inicial da docência através da inserção de licenciandos e bolsistas nas escolas públicas e a importância dos meios formativos para o diálogo entre teoria e prática, além de demonstrar o quanto é significativo a transversalidade entre as disciplinas pedagógicas e as específicas.

A respeito disso, destaco a perseverança de antigos professores e o empenho dos novos professores para tirar o perfil bacharelesco do curso de Licenciatura em História à vista de ações estruturantes no processo de formação inicial, continuada e eventos acadêmicos direcionados ao Ensino de História.

Além disso, ressalto que a formação de professores deve ser algo contínuo, pois a valorização docente tangencia a prática e as discussões sobre a qualidade e o fomento do ensino em todos os seus níveis.

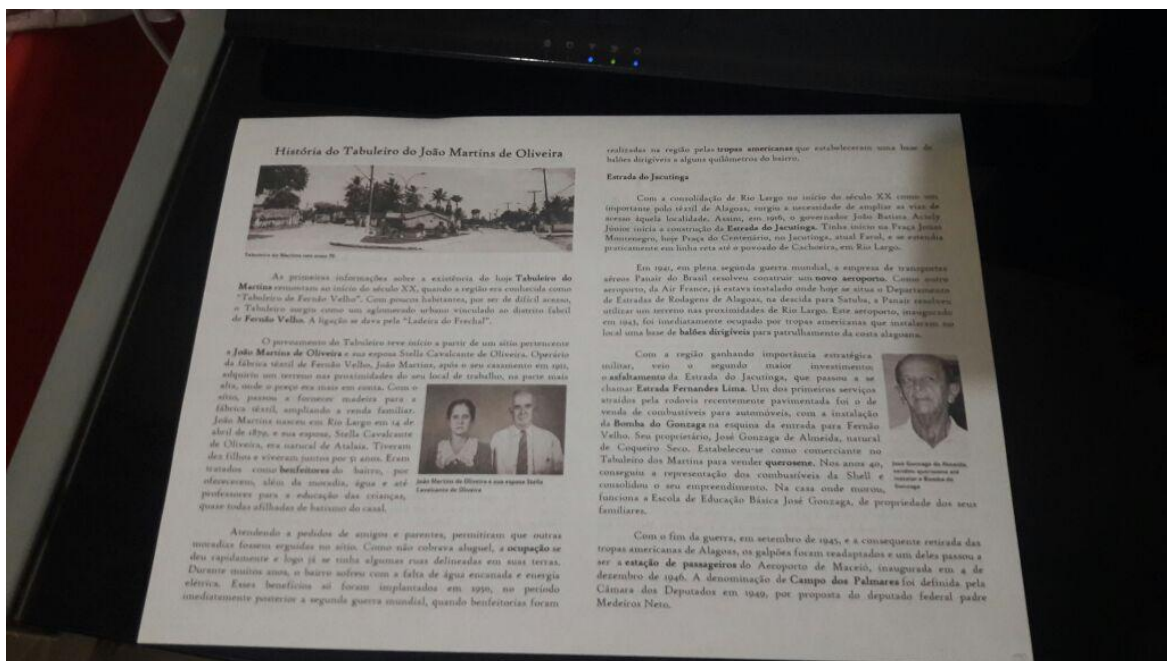
Por fim, percebe-se que ensinar é reflexo de todas essas etapas formativas da profissionalização docente. E que a identidade construída está permeada de vivências pessoais e escolares, sendo o locus de atuação do professor o momento determinante a atuação ou não da docência, e se optar por lecionar ter a certeza que a troca de conhecimento no chão de sala de aula será o ponto de partida de mudanças para o professor e, principalmente, para alunos.

ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
ALAGOAS



HISTÓRIA



ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET

TURMA / GRUPO:
ENTREVISTADO / IDADE:
RUA / BAIRRO:
HÁ QUANTO TEMPO RESIDE NA LOCALIDADE?
QUAL O MOTIVO QUE O FEZ (OU SUA FAMÍLIA) MORAR AQUI?
EXISTE PARENTES QUE RESIDE NESTA RUA OU BAIRRO? QUAIS? SABE DIZER O MOTIVO PELO QUAL MORAM AQUI?
DURANTE ESTE TEMPO QUE VIVE AQUI, QUAIS MUDANÇAS PRESENCIOU?

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET
PIBID - HISTÓRIA

Aluno: Cleviane Bezerra Santos
Turma: 3ª "C" Data: 09/06/17

INSTRUÇÃO:

Observe, rigorosamente, as orientações e informações a seguir:

- Seu texto deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas.
- O tema é proposto de acordo com a entrevista realizada e o texto base sobre "A história do tabuleiro", que têm o objetivo de orientar sua linha argumentativa.
- Desenvolva seu texto dissertativo-argumentativo; não redija narração, nem poema.
- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou ao tipo de texto exigido receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A inserção de qualquer desenhos, recado, orações ou mensagens, inclusive religiosas, nome, apelido, pseudônimo ou rubrica também ANULA a redação.

REDAÇÃO: MINHA HISTÓRIA, MINHA RUA.

1. Há 22 anos, no bairro de clima bom, um mais
2. novo morador chegou para construir sua casa e sua
3. vida.
4. Diz o morador que o bairro era composto por chá-
5. carais e, por conta disso, não tinha muita iluminação, trans-
6. portes e etc. Apesar de ser um lugar mais requizito, dizem
7. que era um bairro tranquilo e sem de morar.
8. Os anos foram passando, e a urbanização foi chegando
9. de, casas sendo construídas, comércio, transportes públicos,
10. asfalto (nas principais), entre outros. Mais o tempo passou
11. lugar, e acho que de um bairro tranquilo que diziam, e
12. clima bom passa a ser um lugar inseguro, e o clima foi
13. não fica tão bom para muitos e chega a ser um dos bair-
14. ros mais "temidos" de Tabuleiro de Martins. Assaltos e homicí-
15. díos começaram a acontecer, e implicitamente dura até hoje.
16. Não há a segurança que falta no bairro, mas sim;
17. postos de saúde qualificados, ruas para serem asfaltadas e
18. movimento básico, como o entrevistado citou. Hoje, apesar de
19. vários acontecimentos, o bairro está cheio de comércio, casas,
20. escolas públicas e privadas, transportes e etc.
21. Portanto, de todos os pontos negativos e positivos,
22. os moradores ainda diz que não se arrepende de
23. ter construído e vivido bem ali. Muito deles vivem
24. até hoje, e acha o bairro bem, já outros tem o pen-
25. samento diferente.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.




ANEXO 5



PLANO DE ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
(Modelo Capes)

O Plano de Atividade do Residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender **as 440 horas exigidas como requisito para o cumprimento da residência**. O documento deve ser elaborado pelo residente, juntamente com o seu preceptor e ser homologado pelo docente orientador.

IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente:	ADEN CHARLES BERTOLDO DE MOURA	Nº Matrícula na IES	15210625
IES/Código	577		
Curso	História		
Subprojeto/Código	História/3536		
Docente Orientador	Lídia Baumgarten		
Preceptor:	Bruna Michella Torres da Rocha Azevedo		
Código/Escola (s)	27940240/Fernandina Malta		

PLANO DE ATIVIDADE

1.REGÊNCIA ESCOLAR: atividades desenvolvidas como regência na sala de aula (mínimo de 100 horas)

Atividade (turma, conteúdo da regência que pretende abordar)	Período da realização da atividade	Código/escola (s)	Quantidade de horas 100h
Planejamento 1 Bimestre	6 e 7 fevereiro	27940240	5 horas
Planejamento 1 Bimestre	11 e 12 fevereiro	27940240	5 horas
Planejamento 1 Bimestre	22, 23 e 24 fevereiro	27940240	5 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 1 e 2 - Civilizações Pré-Cabralinas.	26 março	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 3 - Civilizações Pré-Cabralinas.	26 março	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 4 e 5 - Civilizações Pré-Colombianas.	09 abril	27940240	2 horas

2º ano do Ensino Médio; Aula 6 - Civilizações Pré-Colombianas	09 abril	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 7 e 8 -Escravidão	16 abril	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 9 -Escravidão	16 abril	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 10 e 11 Colonialismo	30 abril	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 12 Colonialismo	30 abril	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 13 e 14 - Ocupação do espaço brasileiro no período colonial.	14 maio	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 15 e 16 - Ocupação do espaço brasileiro no período colonial	14 maio	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 17 -Capitanias hereditárias: o que foram e para que serviram?	28 maio	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 18 - Loteamento do Brasil e as capitanias São Vicente e Pernambuco.	28 maio	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 19 - Martim Afonso e Duarte Coelho: os donatários do poder.	28 maio	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 20 - O fracasso das capitanias.	11 junho	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 21 - Governo Geral: a solução do fracasso.	11 junho	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 22 - Desmundo chamado Brasil.	11 junho	27940240	1 hora
Planejamento 2 Bimestre	27 e 28 junho	27940240	5 horas
Planejamento 2 Bimestre	02 e 03 julho	27940240	5 horas
Planejamento 2 Bimestre	10 e 11 julho	27940240	5 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 23 e 24 Genocídios dos Caetés	16 julho	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 25 Genocídios dos Caetés	16 julho	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 26 e 27 - Quilombo dos Palmares	30 julho	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 28 - Quilombo dos Palmares	30 julho	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 29 e 30 - Os Holandeses no Nordeste	06 agosto	27940240	2 horas

REVISÃO 1 - A formação do povo brasileiro -Aula 31 e 32	13 agosto	27940240	2 horas
REVISÃO 1 B - Constituição do Brasil colônia - Aula 33 e 34	20 agosto	27940240	2 horas
PROVA Aula 35 e 36	27 agosto	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 37 e 38 - Igreja Católica e a ação dos jesuítas no Brasil colonial	03 setembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 39 - Igreja Católica e a ação dos jesuítas no Brasil colonial	03 setembro	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 40 e 41 - Ciclo da Mineração	10 setembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 42 - Ciclo da Mineração	10 setembro	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 43 e 44 - Movimentos coloniais	17 setembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 45- Movimentos coloniais	17 setembro	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 46 e 47 - Revoltas nativistas (guerra dos Mascates) e Revoltas separatistas (Inconfidência mineira e conjuração Baiana)	24 setembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 48 - Revoltas nativistas (guerra dos Mascates) e Revoltas separatistas (Inconfidência mineira e conjuração Baiana)	24 setembro	27940240	1 hora
2º ano do Ensino Médio; Aula 49 e 50 - Iluminismo e despotismo esclarecido	01 outubro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 51 e 52 - Iluminismo e despotismo esclarecido	08 outubro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 53 e 54 - Independência dos EUA	22 outubro	27940240	2 horas

2º ano do Ensino Médio; Aula 55 e 56- Festa do Chá	29 outubro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 57 e 58 - Revolução Francesa	05 novembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 59 e 60 - Rev. Francesa	12 novembro	27940240	2 horas
REVISÃO 2 B - A formação do Estado burguês - Aula 61 e 62	19 novembro	27940240	2 horas
REVISÃO 2 B - Surgimento das democracias - Aula 63 e 64	26 novembro	27940240	2 horas
PROVA 2 B Aula 65 e 66	03 dezembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 67 e 68 - Era Napoleônica	10 dezembro	27940240	2 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 69 - Congresso de Viena	10 dezembro	27940240	1 horas
2º ano do Ensino Médio; Aula 70 e 71 Unificação da Itália e da Alemanha	17 dezembro	27940240	2 horas
Atividade (turma, ações de intervenção que pretende desenvolver)	Período da realização atividade	Código/escola (s)	Quantidade de horas 120h
Orientação e formação sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena para a turma do 2º ano do Ensino Médio	23 abril	27940240	3 horas
Orientação e formação sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena para a turma do 2º ano do Ensino Médio	07 maio	27940240	3 horas
Orientação e formação sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena para a turma do 2º ano do Ensino Médio	21 maio	27940240	3 horas
Orientação e formação sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena para a turma do 2º ano do Ensino Médio	04 junho	27940240	3 horas
Pesquisa orientada sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena com a turma do 2º ano do Ensino Médio	27 e 28 junho	27940240	6 horas
Pesquisa orientada sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena com a turma do 2º ano do Ensino Médio	02 e 03 julho	27940240	6 horas
Elaboração do piloto/escopo da apresentação sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena com a turma do 2º ano do Ensino Médio	10 e 11 julho	27940240	6 horas

Elaboração do piloto/escopo da apresentação sobre as Culturas Afro-brasileira e Indígena com a turma do 2º ano do Ensino Médio	23 e 24 julho	27940240	6 horas
Organização e preparação da turma para para comunicação/exposição da semana da Consciência Negra; e da Feira de Cultura Afro-indígena	10, 11,17, 18, 24 e 25 setembro	27940240	30 HORAS
Organização e preparação da turma para para comunicação/exposição da semana da Consciência Negra; e da Feira de Cultural Afro-indígena	01, 02, 08, 09, 22 e 23 OUTUBRO	27940240	30 HORAS
Exposição e comunicação das Culturas Afro-brasileira e Indígena	26 NOVEMBRO	27940240	6 HORAS
Montagem e apresentação da Feira de Cultural Afro-indígena	26 e 27 dezembro	27940240	18 HORAS

2.ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA – extra sala de aula (ATIVIDADES ESPECÍFICAS)

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas 95 horas
Ambientação	09 de outubro a 19 novembro de 2018	60 horas
Reunião com o corpo docente da escola a respeito da prova SAEB e do Enem	13 de fevereiro 2019	2 horas
Planejamento com a gestão da escola (na escola);	14 de fevereiro de 2019	3 horas
Exposição e comunicação das Culturas Afro-brasileira e Indígena	26 Novembro 2019	4 horas
Montagem e apresentação da Feira de Cultural Afro-indígena	26 e 27 Dezembro 2019	6 horas
Relatório Final	03 ,11, 17 de dezembro de 2019 e 23 e 30 de janeiro de 2020	20 horas

3.ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA IES (ATIVIDADES ESPECÍFICAS)

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas 90 horas
Elaboração do PAR	07, 14, 21, 28 novembro de 2018 05, 12 e 19 dezembro de 2018	18 horas
Reunião Pedagógica	21/03/2019	3 horas

Reunião Pedagógica	11/04/2019	3 horas
Reunião Pedagógica	23/05/2019	3 horas
Reunião Pedagógica	13/06/2019	2 horas
Socialização no II Seminário do Ensino de História	11/7/2019	03 horas
Reunião Pedagógica	08, 15 e 22 de agosto 2019	9 horas
Reunião Pedagógica	10, 17 e 24 de outubro 2019	9 horas
Reunião Pedagógica	21/11/2019	3 horas
Socialização na Prograd	02/12/2019	03 horas
SocializaçãoI Seminário Interinstitucional Integrado do Pibid e do PRP-AL	15/12/2019	08 horas
Avaliação	23/01/2020	20 horas
Socialização no Seminário de Residência Pedagógica em História	31 janeiro 2020	06 horas

4.ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc) - ATIVIDADES ESPECÍFICAS

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas 35 hs
II Seminário Nacional Ensino de História: Democracia, Liberdade e Autonomia	09, 10 e 11 julho	3 horas
9ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas - 20 anos da Coleção Índios do Nordeste: temas e problemas Luiz Sávio de Almeida; Amaro Hélio Leite da Silva	06 novembro	3 horas
III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste	15, 16 e 17 dezembro	15 horas
I Seminário Interinstitucional Integrado do Pibid e do PRP-AL	15 dezembro	8 horas
Seminário de socialização da Residência Pedagógica em História	31/01/2020	06 horas

Total de 440 horas

REFERÊNCIAS

- AMADO, J.; FERREIRA, M.M. Usos & abusos da história oral. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. *Revista Projeto História*, São Paulo, v. 56, p. 233-255, Mai.-Ago., 2016.
- BARROSO, Vera Lucia Maciel. Educação Patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, p. 15-24, 2010.
- BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. Estágio supervisionado em História: as vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente. *História & Ensino*, Londrina, PR, v. 23, n. 2, p. 207-229, 2017.
- BAUMGARTEN, Lídia. O ensino de história em tempos de perda de autonomia e de liberdade: formação de professores e o papel da Residência Pedagógica (2018-2020). In: BAUMGARTEN, Lídia (Org.). *História - uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: CRV, 2020.
- BEZERRA, Antônio Alves. Desafios na formação de professores de História no estado de Alagoas à luz de sua inserção no campo de trabalho. In: BAUMGARTEN, Lídia (Org.). *História - uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: CRV, 2020.
- BEZERRA, Antônio Alves. O uso de projetos temáticos nas aulas de história: construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Labirinto*, Porto Velho, v. 24, n. 2, p. 31-56, 2016.
- BEZERRA, Antônio Alves. Tema para aulas de história: ser negro no Brasil, muitos desafios e algumas possibilidades. In: Estacheski, Dulceli; Satler, Carla Fernanda (Org.). *Ensino de História: Etnicidades. 6 o Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História*.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos* 5 ed. São Paulo: Cortez: 2009. 354p.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 21/05/ 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639/03. BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: . Acesso em: 28/05/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > . Acesso em 15/04/2022.

Carvalho, Adryene Araújo de. Formação de professores de história no século XXI: algumas considerações / Adryene Araújo de Carvalho. – 2022.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARAES, Selva. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. História & Ensino, Londrina, PR, v. 21, n. 2, p. 125-150, 2015.

CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Edital no 06/2018. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: . Acesso em: 09/04/ 2022.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Tempos Históricos, v. 12, p. 23-35, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

FILHO, João Cardoso Palma. O programa de Residência Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: GATTI, Bernadete Angelina; [et. al.] (Orgs.). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Edunesp, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeanes Martins. Avaliação da aprendizagem: Pedagogia. EDITUS, Ilhéus, BA, v. 6, 2011.

GUIMARÃES, Selva. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de História. In. GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papirus, 2015.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/rio-largo/panorama>. Acesso em 12 de junho de 2022.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación. Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: Acesso em: 20 de junho de 2022.

PIMENTA E LIMA, 2006, p.06) PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. Disponível em: . Acessado em 20/10/2017.

RAFAEL, Ulisses Neves. Muito Barulho por nada ou o “xangô rezado baixo”: uma etnografia do “quebra de 1912” em Alagoas, Brasil. Etnográfica, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 289-310, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. revista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na lei 11.645/2008. Revista História Hoje, v. 1, n. 2, p. 213-233, 2012.