

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

HEBERT JONAS DE ATAÍDE TOJAL

**O COTIDIANO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA NA PERSPECTIVA
DO RESIDENTE-ESTAGIÁRIO**

MACEIÓ

2024

HEBERT JONAS DE ATAÍDE TOJAL

O COTIDIANO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA NA PERSPECTIVA
DO RESIDENTE-ESTAGIÁRIO

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de História, da
Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciado em História.

Orientadora Prof.^a Dra.Célia Nonata

MACEIÓ 2024

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

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

T646c Tojal, Hebert Jonas de Ataíde.
O cotidiano escolar durante a pandemia na perspectiva do residente-estagiário /
Hebert Jonas de Ataíde Tojal. – 2024.
54 f. : il.

Orientadora: Célia Nonata.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História : licenciatura)
– Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas,
Comunicação e Artes. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 52-54.

1. 1. História - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem em Situação Prática. 3.
Desafios da educação. I. Título.

CDU: 372.894

AGRADECIMENTO

Dedico esta monografia ao Senhor Jesus Cristo, que tem sido meu Salvador e me ama desde a eternidade. Obrigado por me alcançar com Suas misericórdias, mesmo quando eu não merecia. Sou feliz por tudo que Ele tem feito por mim. Agradeço-Lhe profundamente. Tudo que há de bom em mim foi construído por Deus, e os mencionados aqui foram instrumentos em Suas mãos.

Aos meus fiéis e amados pais, Hélio Tojal e Efigênia Santos de Ataíde, que sempre me priorizaram em tudo, espero que estejam felizes com a conclusão deste curso. Não há no mundo retribuição suficiente para compensar tudo o que fizeram por mim nesta vida. Vivo com uma alma melhor graças a vocês. Minha mãe me apresentou a Cristo e sempre oraram por mim. Obrigado por nunca desistirem de mim e por todas as renúncias que fizeram. Como dizia o bom pregador: “O amor de mãe é o mais próximo do amor de Deus.” Eu os amo. Todas as medalhas vão para meu pai: veterano de cem batalhas, meu herói. Vive o Senhor, pois não há pai melhor! Vive o Senhor, pois Ele sempre esteve comigo.

Dedico meus bons pensamentos às minhas irmãs, Hellen e Hevilly, que sempre me defendem e me apoiam em tudo. Sempre me ajudam. Somos amigos, mas reconheço que nem sempre retribuí o amor de vocês como deveria. Perdão por tudo.

Agradeço à minha avó Marluce e ao meu avô Horácio por uma infância digna de cinema. Minhas tias “Luze” e Magda nos presentearam, a mim e às minhas irmãs, com materiais escolares, de cadernos a mochilas, na nossa infância, e lembramos disso até hoje. Sou grato ao meu tio Hermes por ser um bom tio e um bom irmão para meu pai. Obrigado às tias Márcia, Mônica e ao tio Emerson; nunca me esqueci de vocês, pois têm um lugar especial no meu coração. Tenho uma família que amo e que merece o mundo. Agradeço à avó Adelaide e ao avô José Maria pelo amor e pelas boas lembranças que deixaram. Obrigado aos tios Edvaldo Ataíde, Edval Ataíde, Neide Ataíde, Edilma Ataíde, Nilda Ataíde, Henrique e aos meus primos. Recordo com gratidão minha tia Lídia, que sempre me incentivou a seguir uma vida acadêmica. Que Deus também abençoe minhas tias Rosa, Ângela, e meus tios Hamilton e Ailton, assim como meus primos Isabella, Gabriel e Daniel, pelo afeto cotidiano.

Dedico um lugar especial à minha avó Creusa, pois sem ela, seu filho João Luiz e sua esposa Neide, minhas irmãs e eu não teríamos sido alunos na Escola Municipal Tradutor João Sampaio. Lembro de vocês, pois não há como retribuir tamanho gesto. Muito obrigado, vovó Creusa, por ser um anjo quando precisávamos. Em Chã Nova, bairro Petrópolis-Maceió, onde morei parte da minha infância, nem sempre tínhamos transporte disponível. Minha mãe se arriscava num percurso deserto, caminhando da Rua Bella Vista, 86, até a Avenida Galba Novaes de Castro. O calor era intenso naquela estrada de barro, mas Deus sempre guardou minha mãe dos perigos, incluindo criminosos que se escondiam ali. Ela sempre fez e continua fazendo o impossível por nós.

Gratidão ao PM Valquírio e à sua esposa Wellita por levarem minhas irmãs, eu e nossos amigos de carro para a escola inúmeras vezes. Ele é um amigo que sempre recordaremos. Havia muito perigo naquele trajeto, mas ele era um homem bom e sempre nos ajudou.

Que Deus abençoe minha orientadora, Célia Nonata, por ter me introduzido ao grupo História Social do Crime. Espero que sua vida seja repleta de livros. Sou grato também aos membros da banca, Robertinho e o caríssimo Flores, pela gentileza em fazerem parte da minha conclusão de curso. Agradeço pela humanidade dos professores Antônio Bezerra, Lídia Baumgarten, Arrizete e tantos outros docentes da UFAL.

Aos bons colegas do meu estágio no IPHAN em Alagoas, aqui representados por Greycene Lopes, Thaliane Leal, Maicon, Alisson, Walmarx, Sandro, a quem devo muito, sou grato. Também agradeço a Gardênia, “Jô,” Nelson, Nathalia, Érico, Ruth, Izael, Sheldon e Juliana por cada momento bom e atitude sincera.

Desejo todas as bênçãos aos meus amigos da Pinacoteca da UFAL: Íris, Rafaela, Airton, Isabela, Lucas, Tatiana, Iraci e Marcelle. Cada sorriso de vocês foi um bálsamo. Durante meu estágio, na Escola Municipal Cleto Marques Luz, fui recompensado com muito companheirismo, aqui representado pela professora Salete e pelo professor Antero. Na Escola Municipal Marcos Soriano, tive a honra de trabalhar e reencontrar a professora Roberta, que foi coordenadora da Escola Municipal Tradutor João Sampaio, onde estudei no fundamental I e II. Desejo tudo de bom à Escola Municipal Jayme de Altavilla, onde guardarei bons exemplos e lembranças da equipe, aqui representada pela professora de AEE, Ednalda Zu.

Desejo toda a paz aos meus amigos e defensores Jessé Alves, Wilson, Tallisson, João Marcos, Eva, Jadson, Jean, Fábio, Luan, Mariano, Estênio, Graciele, Yzabel, Fernando, Wanderson, Carlos, João Victor César e tantos outros. Sou grato pelas amizades de Yasmin, Pastor Salmon, Pastor Marcelo, Dona Maysa, Davi, José e Michelle, amigos que Deus me deu por meio da Igreja Universal do Reino de Deus. Agradeço pela amizade de Fabiano, Fabiana, Adriana e toda a sua família, que são mais que amigos para mim. Sou imensamente grato pela amizade de Ewerton, Lázaro, Wamder e toda a sua família, que Deus usou durante a pandemia como ombros e ouvidos amigos.

Destaco aqui minha gratidão à professora Shirley Carvalho por me inspirar a ser professor. Sou grato também aos professores Cavalcante, Airton, Filipe e Cecília, pelo comprometimento exemplar no ensino médio, na Escola Estadual Moreira e Silva. Agradeço pela sincera amizade de Oséas Batista.

Quando o Senhor trouxe do cativeiro os que voltaram a Sião, éramos como os que sonham. Então a nossa boca se encheu de riso, e a nossa língua, de cântico; então se dizia entre as nações: Grandes coisas fez o Senhor a estes. Grandes coisas fez o Senhor por nós, pelas quais estamos alegres. (BIBLÍA SAGRADA, 127 :1-3).

RESUMO

Este trabalho aborda os desafios enfrentados no Estágio Supervisionado em História e no Projeto Residência Pedagógica durante a pandemia de COVID-19, com foco na análise das práticas pedagógicas remotas e seu impacto na formação docente. Utilizando a metodologia de revisão de literatura, exploramos estudos e pesquisas que examinam as transformações nas abordagens de estágio supervisionado em contexto virtual. Ao revisar a literatura existente, buscamos identificar estratégias eficazes, obstáculos enfrentados pelos estagiários e supervisores, bem como as possíveis contribuições dessas adaptações para a formação de futuros educadores em História. Assim, usamos como embasamento teórico as contribuições conceituais de: Libâneo (1990) Bittencourt (2008) e Schmidt (2004) para a partir da perspectiva desses autores refletir sobre as práticas de ensino de história e a prática pedagógica. Além disso, problematizamos o estágio enquanto campo de pesquisa em história, levando em consideração sua importância na formação docente.

Palavras –Chave: Ensino de História. Práticas Pedagógicas. Estágio Supervisionado. Pandemia de COVID-19. Desafios.

ABSTRACT

This paper addresses the challenges faced in the Supervised Internship in History and in the Pedagogical Residency Project during the COVID-19 pandemic, focusing on the analysis of remote pedagogical practices and their impact on teacher training. Using the literature review methodology, we explore studies and research that examine the transformations in supervised internship approaches in a virtual context. By reviewing existing literature, we aim to identify effective strategies, obstacles faced by interns and supervisors, as well as the potential contributions of these adaptations to the training of future History educators. Thus, we rely on the theoretical contributions of Libâneo (1990), Bittencourt (2008), and Schmidt (2004) to reflect on the teaching practices and pedagogical approach from the perspective of these authors. Additionally, we problematize the internship as a field of research in history, considering its significance in teacher training.

Key-words: History Education. Pedagogical Practices. Supervised Internship. COVID-19 Pandemic. Challenges.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	15
2.1. Ensino de História no Brasil Colônia e Império	15
2.2. Da República até os anos 2000	20
3. PANORAMA DAS MUDANÇAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA EM 2020.....	25
3.1. Inovação da educação em tempo de pandemia	26
3.2. As ações do PRP e do estágio supervisionado no formato remoto	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

[...] necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (Libâneo, 2004, p. 137).

As experiências relatadas aqui são fruto das observações feitas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado e da participação como bolsista do Programa Residência Pedagógica- Subprojeto-História na Universidade Federal de Alagoas entre 2020 a 2022. As ações da residência foram realizadas durante a pandemia de COVID-19 de maneira on-line na fase de ensino remoto. As experiências como estagiário e como residente se deram na Escola Estadual Professora Maria dos Santos Margarez Lacet na cidade de Maceió, Alagoas. O estágio é de extrema importância para a formação da identidade do/a professor/a, pois é o momento de conhecer e investigar as práticas educativas, de experimentar metodologias didático pedagógicas e discutir/debater a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com base em leituras e práticas adotadas durante as disciplinas de Estágio (Pimenta; Lima, 2004). Tais vivências fazem parte do programa formativo de professores da Residência e do Estágio, onde o primeiro apresenta oportunidade para os discentes da licenciatura em práticas de ensino e visa também uma formação continuada dos professores preceptores e o segundo é mais focado no aluno de licenciatura.

O contato com fontes históricas em sala visa fomentar nos estudantes que estes desenvolvessem o senso crítico ao ler a evidência histórica não como uma imagem do passado, mas como uma evidência em contexto. No que diz respeito ao cotidiano dos personagens históricos mencionados nas aulas a habilidade de desenvolver a empatia histórica foi também desenvolvida neles para que não tivessem uma visão dos “sentimentos dos agentes” mas sim uma compreensão contextualizada das ações deles. Assim, defendemos uma prática em que o estagiário tenha a oportunidade de se inserir na realidade social de uma escola, vivenciar uma observação participante que vai além de relatar o que o professor fez em sala de aula, mas interagir com as crianças e com o processo de ensino e aprendizagem (Gomes, 2009,).

Ao observar a prática de um educador, invariavelmente diferente de um lugar para outro, por exemplo, o estagiário precisa ter condições de apreender a(s) teoria(s) que a sustentam e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados e confrontados com as situações da prática profissional para a produção de alternativas e de novos conhecimentos. Estamos referindo-nos às práxis, à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático. (Gomes, 2009,).

Para conseguir nossos objetivos, utilizaremos nesta pesquisa a metodologia de revisão bibliográfica, visando mapear o conhecimento sobre uma questão ampla, para a busca e análise crítica das evidências a partir de autores da área. Tomando como base tal procedimento, analisaremos livros, artigos e revistas impressas e/ou eletrônicas. Mais do que isso, em nossa pesquisa, produzimos nosso texto com material coletado pelo levantamento bibliográfico e organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.). Assim, a partir de sua análise, elaboramos a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida (Alves Mazzotti, 2002).

Destarte, a busca das referências foi realizada no Sistema de Bibliotecas Universitárias Brasileiras, a qual incluiu artigos indexados, publicados escritos em português, em inglês e em espanhol, encontrados nas bases eletrônicas. Realizamos, também, a busca manual de citações nas publicações inicialmente identificadas, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), além de algumas publicações clássicas sobre o tema sendo os principais autores consultados: Libâneo (1990) Bittencourt (2008) e Schmidt (2004).

Por último, ressaltamos que a pesquisa está dividida em três partes. Na primeira, exploraremos as práticas pedagógicas no ensino de história, focalizando sua evolução e lugar dentro do contexto educacional brasileiro. Ao longo do tempo, o ensino de história tem passado por transformações significativas, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais. Nosso objetivo é analisar como a disciplina de história tem sido ensinada nas escolas brasileiras, destacando abordagens pedagógicas, desafios enfrentados e perspectivas para o futuro. Na segunda, analisaremos o estágio supervisionado em história como uma etapa fundamental na formação de futuros professores, proporcionando experiências práticas que complementam a aprendizagem teórica. No ano de 2020, diversas mudanças e

desafios impactaram significativamente essa etapa crucial da formação docente. Neste capítulo, examinaremos o panorama das mudanças no estágio supervisionado em história durante esse período marcado por eventos extraordinários. Finalmente na terceira parte, mostraremos as adaptações realizadas pelo PRP e pelo Estágio Supervisionado para operar no formato remoto. Isso incluirá discussões sobre a reestruturação de atividades práticas, a utilização de tecnologias digitais, a elaboração de materiais didáticos online e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem.

1 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (MUDANÇAS DE PARADIGMAS)

A História como disciplina escolar surgiu na Europa, nos fins do século XIX e através dos tempos teve, e continua tendo, papel relevante na formação e preparação dos sujeitos para a vida social, através de suas experiências didáticas, o ensino de História auxilia na construção da democracia e da cidadania. “Assim, a proposta do ensino de história passa a valorizar a problematização, a análise e a crítica da realidade, transformando professores e alunos em produtores de história e conhecimento em sala de aula, tornando todos “sujeitos históricos” do cotidiano”. (Fonseca, 2005).

No Brasil, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas efetuadas a partir de 1827. Tanto assim, que Maria L. Mariotto Haidar, ao elencar as Aulas em funcionamento no Brasil, durante o período regencial, não aponta a existência de cadeiras de História em nenhuma província brasileira, seja no ensino de Primeiras Letras, seja no Ensino Secundário (Haidar, 1972, p. 21).

A criação do Colégio Pedro II, obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao tempo do Regente Pedro de Araújo Lima, foi, no plano administrativo, a tentativa de se estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário que se organizava naquele momento. A diretriz estabelecida para o Colégio Pedro II, e de resto para todo o sistema secundário de ensino, uma vez que o colégio seria o modelo para os outros, indica já o próprio sentido da educação pretendida – conservadora e reprodutora de modelos já consagrados.

Com a substituição do positivismo e historicismo por novas visões teórico metodológicas se fez necessário ensinar História, para os alunos da rede básica de ensino, apresentando os novos modos de fazer das investigações históricas. Com a renovação buscou-se garantir o acesso à uma ciência voltada para apontar os problemas presentes no cotidiano e assim contextualizá-los. Dessa maneira, a História fica a serviço do homem comum e não de um projeto de nação e Estado com fins de estratificação social e manutenção de desigualdades. Os

estudos históricos antes legitimaram o poder dos reis no mundo e no caso do Brasil fundamentam os privilégios das elites, assim:

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realização de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais (Bitencourt, 2018).

Aqui chama-se a atenção para a menção da autora sobre a mudança de História de Civilização para mais tarde História do Brasil onde descortina-se uma mudança de foco em se ter novos tipos de cidadãos, ou seja, vemos aqui uma passagem para o que seria o nacionalismo no país, mas que foi uma característica mundial daquele recorte temporal. Com o abandono da ideia de progresso da humanidade para um futuro europeu a todos os povos e um futuro de dominação mundial para a própria Europa foi colocado em xeque os maniqueísmos apresentados por estes e suas conquistas se tornaram invasões e seus espólios frutos de roubo. Nessa nova concepção que a autora menciona é voltada para uma história das classes e das pessoas comuns uma história vista de baixo e que não está vinculada a um destino inexorável, mas sim a uma ideia de progresso europeu como diz Norbert Elias:

O conceito de evolução é comumente posto no mesmo saco que o antigo ideal de progresso da época da Luzes. Parece implicar a ideia que cada estágio posterior comporta um valor moral mais elevado que os precedentes ou representa um passo em direção a uma felicidade maior. É comum não se estabelecer uma distinção clara entre esse ideal do progresso e uma abordagem sociológica evolucionista que tome por regra a simples evidência dos fatos, quer ela ateste um progresso ou retrocesso (Elias, 1988, p. 75).

Assim entende-se que não é viável ensinar a História dos vencedores, mas sim a de todas as perspectivas. Essa herança no currículo se deve também à ideia da História Universal. As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de

História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais (Bittencourt, 2018). Para o historiador canadense Christian Laville o ensino de História, no período pós-Segunda Guerra Mundial, com uma vitória da democracia na maioria dos países ocidentais, transformou-se em uma disciplina alinhada à função primordial de uma formação para a cidadania participativa e, nessa perspectiva, deveria “desenvolver (nos alunos) as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para esta forma de construção política democrática (Bittencourt, 2018).

Abandona-se então a visão linear da História do positivismo e da chamada História Universal que moldou os currículos da época, mas que ainda é vista nos livros didáticos e nas técnicas de ensino dos docentes da rede básica. Dessa maneira o Brasil e outras nações saíram do neolítico e da Antiguidade e finalmente “avançaram na cronologia mundial “que o quadripartismo francês criou. Sobre o modelo francês que norteou o ensino no Brasil e no mundo.

1.1. Ensino de História Brasil Colônia e Império

No Brasil colonial não foi diferente com a educação servindo aos fins das elites da terra e da metrópole. Devido a educação ser restrita por um período e posteriormente aberta ainda que de forma mínima ainda conservou o Darwinismo Social europeu para justificar a dominação dos povos tidos como inferiores e que nesse caso eram os indígenas. A realidade colonial exigiu de Portugal e dos grandes senhores das terras brasileiras um arcabouço para justificar a dominação como um processo de cristianização e de civilização. A educação ficou a serviço desse propósito de formar os funcionários para o governo e padres naquele contexto histórico até a reforma do Marquês de Pombal.

A partir da segunda metade do século XVIII, sob as Humanidades clássicas reformuladas em seus princípios, pode-se identificar mudanças ocorridas pelas reformas pombalinas nas quais foram introduzidos estudos que se utilizavam de textos históricos, mas com outra função pedagógica. Esses autores destacam a introdução do ensino escolar em língua materna, ao lado de uma mudança significativa quanto ao corpo de mestres que se põem a serviço fundamentalmente do Estado e não mais da Igreja. A partir dessas medidas políticas válidas para todo o reino português e suas colônias, tiveram início mudanças sob novos paradigmas educacionais, notadamente para o ensino da Língua Portuguesa e, de forma incipiente, para a constituição de um ensino autônomo de História (Bittencourt, 2018).

Nesse período já se molda a separação do Estado e da Igreja e como podemos observar a História passa agora a não só legitimar o poder dos governos, mas também na constituição dos novos Estados Nacionais. Para isso a educação se torna função do estado português.

No final do século XVIII, no Seminário de Olinda, colégio pernambucano considerado pela historiografia como um dos raros locais da colônia portuguesa em que se buscou organizar currículos modernos sob inspiração de John Locke (1632-1704) e Luís Antônio Verney (1713-1792), foi possível identificar uma introdução aos estudos de história nos documentos curriculares pelos quais deveriam ser ensinados “os princípios gerais, em que se funda toda a História” e as “principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum” (Alves, 1993, p.127). As justificativas para a introdução da Cronologia no currículo do Colégio estavam articuladas ao ensino da Língua Pátria e estas se constituíam como um “pórtico de qualquer saber”, um fundamento metodológico para se compreender as questões controversas e para “evitar a discussão impertinente” e, dessa forma, as “notícias históricas” deveriam se reduzir a “uma cronologia dos fatos, em estilo frio, de molde a fugir dos anacronismos ou confusão dos tempos e evidenciar o rumo certo dos acontecimentos(Bitencourt, 2018)

Isso colaborou para a formação da identidade nacional assim como os povos europeus já faziam com a História com uma proposta linear servindo aos interesses da nação rumo ao desenvolvimento da humanidade.

Criou-se, a partir de então, um modelo para uma forma da escrita da história, concebida como “narrativa cronológica”, e essa foi fundamental para sistematizar a história das novas nações modernas. E essa concepção serviu para a constituição do ensino da história escolar conforme se constata pelos primeiros livros de História do Brasil do início do século XIX, tais como o Compêndio de Geografia e história seguido de um breve epítome sobre os globos e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de SM. I. D. Pedro II (Bitencourt, 2018).

O ensino de História, nas primeiras décadas do século XIX, foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência. A definição da política do Estado, incluindo a educacional, era determinada por uma verdadeira oligarquia constituída por

“fazendeiros em sua maioria, altos funcionários ou comerciantes respeitáveis [...] ligados entre si por laços de família, brasileiros, filhos de portugueses uns, nascidos em Portugal outros, a maioria tendo realizado seus estudos na metrópole, no Colégio dos Nobres ou em Coimbra” (Costa, 1968, p.117). Entre integrantes dessa elite política estavam também religiosos seculares, notadamente os que atuaram de forma ativa nas decisões parlamentares com apresentação de projetos originários de suas trajetórias educacionais.(Bitencourt,2018).

Martim Francisco incorpora também as ideias de Condorcet para a efetivação do projeto, ao sugerir a confecção de livros que deveriam ser de duas naturezas distintas: os compêndios para alunos e os livros dos mestres ou dos professores que conteriam “anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores responder às questões das crianças, às definições das palavras difíceis” (Trenard, 1986, p.6). A produção dos livros didáticos era, portanto, um material essencial para a efetivação do novo ensino e eles deveriam “ser feitos ou pelos mestres encarregados deste trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior”. (Bitencourt,2018). Essa proposta foi rejeitada pela Assembleia Constituinte de 1823 não apenas por uma questão de discórdia em relação aos pressupostos educativos democráticos de Condorcet e incorporados por Martim Francisco, mas por refletir as dificuldades dos deputados em debater, com fundamentos, a organização de um sistema educacional amplo e abrangente com uma articulação entre os três graus de ensino elementar, secundário e superior, que, dentre outros problemas estratégicos, o que demandaria investimentos públicos consideráveis.

A História organizada como disciplina histórica a ser oferecida em cursos seriados, em estabelecimentos públicos ou privados, no entanto, não foi, assim como outras disciplinas, efetivada facilmente ao longo do período imperial. Segundo Mariotto Haidar (2008, p.45) “essa dificuldade foi resultante da função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores”. Com a instalação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e em Olinda, Pernambuco (depois transferido para Recife), a partir de 1828, houve também a criação do curso de preparatório anexo às academias com o objetivo de preparar alunos para o ingresso nos cursos acadêmicos, e esse curso se constituiu também sob o controle

da administração pública. A partir de 1831, História e Geografia foram incluídas nesses exames e integraram, portanto, o curso preparatório das academias, e a partir de 1855 tornaram-se matérias obrigatórias para a matrícula nos cursos de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Dessa forma, a História se constituiu primeiramente em um conhecimento “obrigatório” pelos exames de admissão aos cursos superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais (Bitencourt, 2018).

Nas escolas confessionais que se multiplicavam após a proclamação da República e que, de forma contraditória, haviam estabelecido a separação entre Estado e Igreja Católica houve uma conciliação com a laicidade da História da Civilização e em tais escolas se estabeleceu a nomeação da disciplina como História Universal. A conciliação se fazia pela valorização da atuação da Igreja Católica na constituição da civilização europeia, sobretudo na Idade Média, e que, para alguns poucos autores de livros didáticos, era apresentada como a Idade das Trevas. Na pesquisa de André Pirola (2013), ao apresentar o concurso para o Ginásio Espírito Santense, na cidade de Vitória, para professores de História Universal, ficou evidente a concepção de humanidades da cadeira de História Universal pelos pontos escolhidos pela Congregação: 6º) A influência do catolicismo sobre a civilização e o 10º) Influência da grande guerra (conflagração europeia) no desenvolvimento espiritual da humanidade (Bitencourt, 2018).

Dessa forma, professores católicos brasileiros justificavam as diversas formas de violência praticadas pelos europeus, inclusive com seus próprios conterrâneos, as conquistas ferozes sobre outros povos, as guerras de extermínio, dentre outras formas de violência pela necessidade do desenvolvimento da civilização sob uma “ética econômica” necessária à ascensão do capitalismo internacional. (Bitencourt, 2018).

1.2. Da República até os anos 2000

A consolidação de um ensino de História da Civilização se fez pelas determinações da Reforma de Francisco Campos de 1931 que uniformizou o currículo em escala nacional. Embora houvesse indicações de mudanças metodológicas estas não se concretizaram, dentre outras razões, pelo crescente

número de alunos que ingressaram no ginásio ao se tornar uma etapa obrigatória para alunos que desejassem cursar as Faculdades. (Bittencourt, 1990).

O ensino de História da Pátria ou História regional nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano, integrou os novos programas curriculares com o objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Diante de uma sociedade em processo de mudanças quanto às concepções de trabalho, o ensino de História do Brasil passou a ter como objetivo principal formar alunos sob os princípios limitadores de cidadania e continuou a selecionar os “grandes homens” provenientes de uma elite predestinada da nação. A História escolar, encarregada de “inventar tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, Língua Portuguesa, Geografia, Música, especialmente, para sedimentar não apenas nas salas de aula, mas também nas ruas e espaços públicos, por intermédio das “festas cívicas”, dos desfiles em que se cultuavam heróis da “pátria” e heróis locais, os oligarcas fundadores das cidades, os bandeirantes brasileiros (Bittencourt, 1990).

Em decorrência da crise por que passaram as Ciências Humanas no Brasil, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980, a História perdeu lugar nas instituições de ensino. Os prejuízos ocorreram tanto na educação básica quanto no ensino superior em decorrência, por exemplo, da transformação dos Estudos Sociais de área de produção de conhecimento para disciplina escolar, inserida, principalmente, no 1º grau; e da instituição dos cursos de licenciatura curta. Na década de 1980 no mundo ocidental (modelos tradicionais não diretivos e democrático), sistematizou sua análise recorrendo a uma conceitualização em função da lógica, método, avaliação e efeitos sociais de cada paradigma. Os paradigmas educacionais evoluíram nas últimas décadas e se o modelo de aula conferência pouco mudou, as experiências ‘românticas’ de não diretividade falharam nos seus objetivos e as propostas democráticas ou cristalizaram na ‘aula-colóquio’ ou aprofundar-se na perspectiva construtivista. Podemos reconhecer algumas manifestações destes paradigmas recorrendo às categorias utilizadas por Lesne (Barca, 2004).

As inovações e ampliação dos conteúdos e as novas divisões da História, incorporando a Idade Contemporânea, no entanto, não provocaram mudanças metodológicas no ensino, apesar de debates entre educadores sobre métodos intuitivos, analógicos e ativos que, aparentemente, se limitaram aos cursos primários e Escolas Normais em toda a primeira metade do século XX. As propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o método catequético do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários. A consolidação de um ensino de História da Civilização se fez pelas determinações da Reforma de Francisco Campos de 1931 que uniformizou o currículo em escala nacional. Embora houvesse indicações de mudanças metodológicas estas não se concretizaram, dentre outras razões, pelo crescente número de alunos que ingressaram no ginásio ao se tornar uma etapa obrigatória para alunos que desejassem cursar as Faculdades (Bittencourt, 1990).

Desse modo, o debate sobre os rumos que a educação tomaria no Brasil não são recentes, porém pode-se presumir, através da observação de documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996), que esses debates se tornaram mais contundentes a partir dos governos FHC, nos anos 1990 e principalmente nos governos petistas nos anos 2000. Diante desse aspecto, faz-se necessário uma breve explanação de alguns planos e leis voltados à educação em quase 30 anos no Brasil. Um dos planos foi a elaboração de currículos escolares democratizantes, tendo como base a Constituição de 1988. Democratizante no sentido de inclusão, seja da história indígena, seja da inclusão de temas voltados para o estudo da África e seus povos, em um claro esforço de se conceber uma escola plural e de respeito às diferenças.

A própria criação da LDB foi “atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988” (Zanlorense, 2013, p. 4). Para entrar na era da modernidade capitalista, ainda no governo FHC, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referenciais e orientações pedagógicas para os profissionais docentes da educação. As escolas começaram a ser mais bem equipadas; houve a interiorização da educação superior, com a inauguração de vários institutos federais e núcleos universitários

fora do eixo das capitais. O acesso ao ensino ampliou-se, tanto por meio das tão polêmicas cotas para ensino superior, quanto pela maior quantidade de ofertas de vagas na educação básica e profissionalizante. Mesmo com esse crescimento e a valorização da educação pelo governo federal a partir de grandes contribuições nos anos 90 no governo FHC e no governo petista nos anos 2000, as críticas ao sistema educacional brasileiro se intensificaram na década de 2010, motivadas provavelmente pelo crescimento do conservadorismo e da extrema direita na esfera governamental, resvalando nos debates educacionais, com mais expressividade na segunda metade dos anos 2010.

A história da educação brasileira é marcada por uma série de transformações significativas, influenciadas por contextos políticos, sociais e econômicos diversos. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou um marco importante nesse percurso. A própria criação da LDB foi cuidadosamente planejada, atrelada ao Plano Decenal de Educação e em total consonância com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Este foi um passo crucial para garantir uma base sólida e democrática para o sistema educacional brasileiro.

A entrada na era da modernidade capitalista trouxe consigo uma série de mudanças significativas. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oferecendo referências e orientações pedagógicas essenciais para os profissionais da educação. Além disso, investimentos maciços foram feitos para melhorar a infraestrutura das escolas, resultando em uma maior qualidade de ensino e no aumento do acesso à educação.

Um dos aspectos mais notáveis desse período foi a interiorização da educação superior. A inauguração de vários institutos federais e núcleos universitários fora dos grandes centros urbanos representou um avanço significativo na democratização do ensino superior no país. Ao mesmo tempo, políticas como as cotas para o ensino superior e o aumento das vagas na educação básica e profissionalizante contribuíram para ampliar o acesso ao ensino em todos os níveis.

Apesar dos avanços conquistados e da valorização da educação pelos governos federais, tanto nos anos 90 durante o governo FHC quanto nos anos 2000 durante os governos petistas, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos. Nas últimas décadas, as críticas ao sistema educacional

intensificaram-se, especialmente na década de 2010. O crescimento do conservadorismo e da extrema direita na esfera governamental trouxe novos desafios, refletindo-se nos debates educacionais com mais intensidade na segunda metade da década. Diante desse panorama complexo, é crucial continuar investindo na educação e promovendo políticas inclusivas e progressistas. Somente assim poderemos superar os desafios e garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

Neste capítulo, exploramos profundamente as práticas pedagógicas no ensino de História no contexto brasileiro. Ao longo da análise, investigamos a evolução dessa disciplina nas escolas do Brasil, desde suas origens até os desafios contemporâneos. Observamos as diferentes abordagens pedagógicas adotadas e refletimos sobre seu impacto na formação dos estudantes. Diante dos desafios enfrentados pela educação, é crucial repensarmos o papel e a relevância do ensino de História, buscando aprimorar as práticas educacionais para promover uma compreensão crítica e contextualizada do passado. Esta reflexão nos conduz a considerar formas inovadoras de abordar o ensino de História, incentivando uma aprendizagem mais participativa, reflexiva e conectada com a realidade dos alunos. Ao final, fica evidente a importância de um ensino de História dinâmico e atualizado, capaz de preparar os estudantes para compreenderem o mundo em sua complexidade e contribuírem ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2 PANORAMA DAS MUDANÇAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA EM 2020

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (Nóvoa, 2022, p.33).

Este capítulo busca analisar e refletir sobre as transformações ocorridas no estágio supervisionado, uma etapa fundamental na formação dos futuros professores de História. O estágio supervisionado desempenha um papel crucial na preparação dos estudantes para a prática docente, proporcionando oportunidades de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em um contexto real de ensino aprendizagem. No entanto, com a eclosão da pandemia de COVID-19, o cenário educacional passou por mudanças sem precedentes, exigindo adaptações significativas no estágio supervisionado em História.

Ao longo deste capítulo, examinaremos os principais desafios enfrentados pelos estudantes e supervisores de estágio em História em decorrência da pandemia. Como foram afetadas as atividades práticas e o acompanhamento pedagógico dos estagiários? Quais estratégias foram adotadas para garantir a continuidade do estágio em um contexto de ensino remoto e distanciamento social? Além disso, discutiremos as lições aprendidas com essa experiência e as possíveis repercussões a longo prazo no ensino e na formação de professores de História. Como podemos aproveitar essa oportunidade para repensar e inovar as práticas de estágio supervisionado, promovendo uma formação mais contextualizada e inclusiva para os futuros docentes?

Por fim, iremos explorar as perspectivas futuras do estágio supervisionado em História, considerando os desafios e oportunidades que se apresentam no horizonte. Como podemos preparar os estudantes para enfrentar os novos desafios do ensino de História na era pós-pandemia? E como podemos fortalecer a parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas para garantir uma formação de qualidade para os futuros professores de História? Em suma, este capítulo busca oferecer uma análise abrangente e reflexiva sobre as mudanças no estágio supervisionado em História em 2020, contribuindo para o aprimoramento da formação docente e para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e

contextualizadas no ensino de História. Esperamos que esta reflexão nos ajude a compreender melhor os desafios e oportunidades enfrentados pelos estudantes e supervisores de estágio e a promover uma formação mais qualificada e comprometida com a prática docente.

2.1. Inovação da educação em tempo de pandemia

Com o advento da pandemia de COVID-19 no mundo as aulas da rede estadual de Alagoas foram suspensas e posteriormente em julho de 2020 elas retornam na modalidade não presencial. Destaca-se, que desde o final do ano de 2019, o mundo enfrenta uma crise após a descoberta de um novo vírus. “Esse vírus é uma variação de um coronavírus preexistente, denominado novo coronavírus (SARS-CoV-2) que causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias.” (Souza, 2021).

O endereço eletrônico do Ministério da Saúde do Brasil informa que o novo agente do coronavírus (coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave [SARS-CoV-2]) foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos identificados na China (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2020). No dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de contaminação no Brasil, em São Paulo, desencadeando um processo de disseminação e sucessivas mortes no país. A crise sanitária provocada pela expansão da doença do novo coronavírus (COVID-19) desencadeou uma série alarmante de repercussões que desestabilizou a vida de bilhões de pessoas pelo mundo (Medeiros; Nicole, 2021, p. 283).

O que parecia algo distante e de pouco crédito pelas autoridades mundiais tornou-se uma das maiores pandemias da História da humanidade. O primeiro estudo que demonstrou algumas das manifestações desse vírus sobre o ser humano foi publicado em janeiro de 2021.

A doença é considerada uma zoonose, infecção naturalmente transmissível entre animais vertebrados e seres humanos, onde os animais não doentes albergam e eliminam os agentes etiológicos. O animal no qual a doença se originou ainda está sendo investigado. Especula-se, com base no sequenciamento genético do vírus, que morcegos ou ainda o pangolim, um mamífero da espécie *Manis javanica*, sejam a origem mais provável (Souza, 2021).

O SARS-CoV-2 é um vírus do tipo coronavírus que, em 2019, ocasionou um surto da doença denominada Covid-19, a priori pontual, na cidade de Wuhan, China, mas que ganhou proporções mundiais e, até 03 de setembro de 2020,

contabilizou 25.884.895 casos confirmados e 859.130 mortes. A doença foi classificada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e declarada emergência pública internacional. (Who, 2020).

A pandemia de COVID-19 trouxe alterações no cotidiano mundial por conta das medidas sanitárias e do isolamento social, sendo estes essenciais. Por isso, todos os setores foram atingidos: indústria, comércio, agricultura e setor de serviços. Entre os setores mais cometidos, destaca-se a educação. Aos docentes, coube a tarefa de educar, considerando as desigualdades de acesso às tecnologias da informação pelos discentes. Assim, docentes e estudantes tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensino: o remoto. Dessa forma, o ensino remoto emergencial foi uma possibilidade que as instituições de ensino utilizaram para reparar uma situação de crise, entretanto não deve ser comparada com o Ensino a Distância (EaD) (Winters, 2023).

Com a promulgação da Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) as escolas tiveram que aderir ao ensino remoto, mas as dificuldades travam o progresso dessa modalidade e geram uma crise, assim:

O EaD é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e docentes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Os docentes se depararam com as aulas remotas, que se mostraram ao decurso do tempo menos produtivas, em comparação às aulas presenciais, exigindo estratégias ativas de ensino e de aprendizagem, o que requer mudanças significativas na prática docente. Essas mudanças na educação e na forma do docente ministrar a aula foram uma quebra de paradigmas, pois o docente teve que rapidamente se adaptar e ensinar conteúdos de suas aulas presenciais para plataformas online com o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Winters, 2023).

E essa nova realidade, as aulas puderam ser transmitidas via *Google Meet* ou realizadas por meio de atividades impressas pelos alunos e devolvidas posteriormente. O modelo visou compensar o período sem aula dos alunos da rede básica de ensino. Nos anos que se seguiram à pandemia a incerteza do futuro nunca esteve tão presente nas vidas dos alagoanos. Os dias se passaram com um ar fúnebre e num contexto global de medo. Todos sentiram o horror da infecção por Sars-covid- 19 em parentes, conhecidos e amigos e muitos foram os que partiram. No corrente ano 7.332 pessoas foram a óbito em Alagoas, 136.715 só na região Nordeste e 709.963 em todo território nacional. Dados da OMS apontam que 7 milhões de pessoas tenham perdido a vida no mundo, mas estimativas de outras

instituições apontaram que durante os anos de 2020 e 2021 estima-se que cerca de 14,9 milhões faleceram no mundo todo. O número de pessoas com sequelas é muito maior e ainda não foi calculado (OMS, 2020/2021).

Com a docência no formato remoto, modificou-se o processo ensino aprendizagem, enfraquecendo os coletivos de trabalhadores que, historicamente, fortaleceram-se do próprio local de trabalho, como lugar de encontro e de realização da atividade individual e coletiva (10). Nessa nova modalidade de ensino, o docente se percebeu vivendo uma 'docência solitária' diante do atual cenário, ocasionando modificações na prática docente e algum grau de sofrimento psíquico. O espaço pedagógico compartilhado entre docentes e discentes no qual ocorria a socialização, o movimento e o diálogo passou a ser substituído por um encontro virtual, restrito e solitário, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade (Winters, 2023).

Durante a pandemia a carga horária destinada para cada aula de história havia sido reduzida pela metade sendo assim o encontro durava apenas uma hora. Esta hora que já havia se mostrado insuficiente para se atingir os objetivos de uma boa aula histórica e comprometida com o desenvolvimento dos alunos passou a ser comum. Onde cada turma tinha um ou dois encontros por semana que outrora já foram quatro encontros por semana.

Assim, em 17 de março, foi decretada a Portaria Nº 343, de que substitui as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Em Alagoas, foi decretado no uso das atribuições que lhe confere o inciso IV do art. 107 da Constituição Estadual, e o que mais consta do Processo Administrativo uma Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, bem como a Declaração de Pandemia pela Organização Mundial de Saúde - OMS, em decorrência da infecção humana pelo novo COVID-19 (coronavírus). Desta forma, foi acertado que ficavam suspensas todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março de 2020. Assim, foi promulgado que:

§ 1º A suspensão das aulas na Rede de Ensino Pública do Estado de Alagoas será compreendida como recesso/férias escolares, sendo adiantado o período de férias do calendário escolar de cada unidade de ensino. § 2º O recesso/férias escolares terá duração de 15 (quinze) dias corridos, independente do quantitativo de dias de recesso constante no calendário escolar de cada unidade de ensino, podendo ser renovado ao final do período mencionado por portaria da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. § 3º As unidades escolares da Rede Privada de Ensino do Estado de Alagoas poderão adotar a antecipação do recesso/férias prevista neste Decreto, ou determinar a suspensão das aulas pelo período

determinado, a critério de cada unidade. § 4º Os ajustes necessários para o cumprimento do calendário escolar serão estabelecidos pela SEDUC, após o retorno das aulas (ALAGOAS, 2020).

O tópico apresenta um decreto emitido pelo governo do estado de Alagoas em resposta à suspensão das aulas devido à pandemia de COVID-19. Vamos analisar cada parágrafo: O primeiro parágrafo estabelece que a suspensão das aulas será considerada como recesso ou férias escolares. Isso implica que o período em que as escolas estão fechadas não será contabilizado como tempo letivo, mas sim como um intervalo similar ao das férias regulares. O segundo parágrafo determina que o período de recesso ou férias escolares terá a duração de 15 dias corridos, independentemente do calendário escolar de cada unidade de ensino. Isso significa que todas as escolas, independentemente do número de dias previstos para férias, adotarão um período padrão de 15 dias de recesso. O terceiro parágrafo oferece às escolas da rede privada a opção de seguir a antecipação do recesso ou suspender as aulas pelo período determinado, de acordo com a decisão de cada unidade. Isso dá flexibilidade às escolas privadas para gerenciar a situação de acordo com suas próprias necessidades e circunstâncias.

Por fim, o quarto parágrafo estabelece que os ajustes necessários para cumprir o calendário escolar serão determinados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) após o retorno das aulas. Isso indica que medidas serão tomadas para garantir que o conteúdo perdido durante o período de suspensão seja compensado de alguma forma, para evitar prejuízos no aprendizado dos alunos. Em suma, o decreto busca fornecer diretrizes claras para lidar com a suspensão das aulas durante a pandemia, garantindo que as escolas possam gerenciar efetivamente a interrupção das atividades educacionais e que medidas sejam tomadas para minimizar os impactos negativos no calendário escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Legislação	Data	Providências Adotadas
Decreto nº 69.501	13/03/2020	Determina o isolamento social como medida para o enfrentamento da emergência de saúde decorrente da COVID- 19 (coronavírus). (ALAGOAS, 2020a).
Decreto nº 69.527	17/03/2020	Suspende atividades educacionais em escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada, a partir de 23 de março de 2020. (ALAGOAS, 2020b).
Decreto nº 70.145	22/06/2020	Impõe diretrizes que orientam a saída controlada da crise sanitária, a partir do somatório de três eixos: I) Utilização da capacidade hospitalar instalada; II) a evolução epidemiológica, ou a taxa de letalidade e quantidade de óbitos III) taxa de evolução do COVID 19, ou a razão de casos ativos por casos recuperados. No artigo 12, institui o distanciamento social controlado em cinco (cinco) fases, classificadas pelas cores, vermelha (fase no momento do decreto), laranja, amarela, azul e verde.

Fonte, ..<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=393323>.

A tabela apresenta a legislação específica adotada pelo estado de Alagoas para enfrentar a pandemia da nova corona vírus (COVID-19). Cada decreto listado traz as medidas e providências tomadas em diferentes datas, destacando a evolução das ações governamentais ao longo do tempo. O Decreto nº 69.501, de 13/03/2020, determinou o isolamento social como medida emergencial para o enfrentamento da emergência de saúde decorrente da COVID-19. Essa medida visava reduzir a circulação de pessoas e, conseqüentemente, a propagação do vírus. Em seguida, o Decreto nº 69.527, de 17/03/2020, suspendeu as atividades educacionais em escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada a partir de 23 de março de 2020. Essa medida foi crucial para evitar aglomerações e proteger a comunidade escolar da exposição ao vírus. Por fim, o Decreto nº 70.145, de 22/06/2020, estabeleceu diretrizes para a saída controlada da crise sanitária, considerando a utilização da capacidade hospitalar, a evolução epidemiológica e a taxa de evolução do COVID-19. Este decreto instituiu o

distanciamento social controlado em cinco fases, classificadas por cores (vermelha, laranja, amarela, azul e verde), indicando diferentes níveis de restrições e liberações conforme a situação epidemiológica. Esses decretos refletem a preocupação e a resposta do governo de Alagoas diante da pandemia, buscando proteger a saúde pública e controlar a propagação do vírus por meio de medidas como o isolamento social, suspensão de atividades educacionais e implementação de um plano de distanciamento social controlado.

A pandemia acelerou um processo já encaminhado para a educação de utilização de mais tecnologias no ensino, mas que levaria mais tempo caso esse desastre não tivesse ocorrido e em hipótese alguma se daria de maneira a distanciar as pessoas umas das outras e o professor dos alunos. Essas transformações com o uso de computadores e celulares marcaram o ensino nos últimos anos.

É isso que nos diz Condorcet, nas suas conhecidas Memórias sobre a instrução pública, a propósito da Revolução Francesa: “De repente, um acontecimento feliz abriu um caminho imenso para as esperanças do género humano; um breve instante colocou um século de distância entre o homem de hoje é o de amanhã” (ver Baczko, 1982, p. 9). É isso que se passa, hoje, com este acontecimento infeliz, a COVID-19. Em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas (Nóvoa, 2002, p. 34).

O uso desses novos mecanismos não pode ser subestimado e nem considerado como solução para todos os problemas da educação. O ensino remoto não pode jamais substituir o presencial, algo muito apontado como solução e como maneira de aposentar a antiga escola. A obrigação do uso da tecnologia professor sem o devido cuidado pode ocasionar uma futura, mas não tão distante, manipulação do trabalho dos docentes para fins comerciais e aumento do fetichismo do trabalhador.

3AS AÇÕES DO PRP E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As ações de observação, ambientação, regência, elaboração de planos de aulas e confecção de material didático foram realizadas durante o período de dois semestres letivos no Programa de Residência Pedagógica¹. Os dois módulos completados pelo projeto corresponderam aos estágios 1 e 2 da grade curricular do curso de licenciatura, e as ações do Estágio Supervisionado 3 e 4 foram realizadas do segundo semestre de 2021 ao primeiro de 2022.

A comunidade escolar da Escola Estadual Professora Margarez Maria dos Santos Lacet Código INEP: 27037053 da 13ª GERE foi o local onde os módulos dois e três do PRP foram realizados juntamente com os demais estágios. Essa escola campo fica na zona urbana de Maceió e possui boas relações com o curso de História e com os demais cursos da UFAL já sediando nos anos anteriores o programa do PIBID de diversos cursos onde muitos discentes realizam os estágios supervisionados devido ao lugar acolhedor e professores parceiros e compromissados com a formação docente dos futuros professores.

A residência se mostrou muito proveitosa ao permitir um contato maior com a escola. A carga horária do programa foi bem maior que o estágio supervisionado da grade curricular da graduação favorecendo a ambientação e a melhor desenvoltura nas regências. Numa visão geral, a residência permitiu a pesquisa educacional se desenvolver de uma melhor forma, assim:

As atividades de formação se pautaram em uma proposta de pesquisa-ação, na perspectiva da Educação Histórica e nos conceitos de consciência histórica e da didática da história, de Rüsen(1987). Ou seja, uma pesquisa de reflexão- ação -avaliação-re(ação). As reflexões aqui apresentadas partem fundamentalmente dos conceitos de Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Peter Lee e Marília Gago. (Baumgarten; Feitosa; Santos; Santos ,2022, p. 43).

A formação inicial dos ingressos da residência foi bem sólida, pois não se resumia a somente prática ou teoria, mas sim o pensamento sobre os modos de

¹ O programa tem sido desenvolvido, desde a sua 1ª edição considerando o contexto do estado de Alagoas, em que o trabalho docente se dá, em boa parte, a partir do trabalho do monitor. Entretanto, não deixa de ser uma forma de contribuir para a formação dos futuros professores(as) e para a formação continuada dos professores inseridos nas escolas, além de fortalecer o ensino de História da rede pública da Educação Básica. (Baumgarten; Feitosa; Santos; Santos.O,2022, p 43)

ensinar. O mesmo vale para os estágios supervisionados pois ainda que este último possua uma carga horária menor os dois têm objetivos formativos conjugados. A bibliografia de cada um entende que não se separa teoria e prática na formação dos professores.

Entendem que essa separação na formação dos professores é equivocada pois “a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).” (Pimenta, Lima, 2005. p.11).

O programa também buscou apagar a visão equivocada de que professores da rede básica não são produtores de conhecimento. Esse distanciamento e preconceito não é natural pois foi criado a partir do entendimento de que a produção intelectual é dissociada da prática, ou seja da diferenciação do trabalho manual e intelectual (Fenelon,2008) , e que se deve haver um distanciamento do objeto de estudo o que torna a escola apenas como um local cheio de mentes vazias para serem preenchidas , sendo assim:

O historiador se julga distanciado do social, concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a História. O conhecimento é visto como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado, e a História que se produz dentro destes limites institucionais com esta perspectiva, não consegue mais do que formar profissionais que serão os reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber, etc. Dentro da lógica do sistema e da política educacional é isto o que se separa da Universidade, haja vista as experiências que vivemos a respeito de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, etc. O que realmente se quer é a formação do profissional, sobretudo o professor como o “vulgarizador” do conhecimento, que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente (Fenelon,2008, p.26).

Concebeu-se assim um ensino sem relação com a realidade escolar e profissional de ensino distantes dos seus objetivos de aprendizagem. Essa visão de reprodutor também limita o desenvolvimento do aprendizado do estudante da rede básica, pois sem um professor de sala de aula crítico e consciente o aluno não se desenvolve socialmente e culturalmente. Há uma hierarquização em que os profissionais de fora da universidade são vistos como trabalhadores de pouca intelectualidade. Dessa forma, o discente não consegue pensar adequadamente sobre a utilidade da História no seu dia a dia.

Já que o docente em suas regências realiza a aplicação dos métodos da ciência da História e da Educação ,traça estratégias de acordo com os dados de

cada cenário escolar e não apenas um trabalho manual é possível finalmente compreender as ações dele como uma produção de conhecimento científico. Apesar de ser algo rotineiro na rede básica o planejamento das aulas e suas regências é onde o profissional se diferencia dos outros.

Até entre a comunidade escolar o professor do fundamental e médio é colocado no status de apenas mais um funcionário da escola e incluindo aqui o corpo docente. Essa estrutura do mundo do trabalho aliado aos demais problemas prejudica a pesquisa em ambiente escolar. É preciso uma valorização de todos os ângulos. Assim as oportunidades de mudança da qualidade da educação são possíveis por meio do aproveitamento da função de educador. Isso permite seu aperfeiçoamento na elaboração e execução da educação real, pois ela é um processo de repensar o que se emprega na sala.

Mas, para além da possibilidade do futuro professor se situar como um pesquisador, existe uma outra dimensão que merece ser destacada e que, a meu ver, é inerente a tais práticas formativas. Trata-se de formar um professor que se reconheça como um trabalhador intelectual (Bitencourt; Fenelon, 2008, p. 9-10).

Nessa perspectiva, visto que a sala de aula é seu laboratório, ou oficina, e seus alunos a razão de seu aperfeiçoamento, o valor de sua experiência é melhor aproveitado e assim ele passa a ser reconhecido como um pesquisador de campo em tempo integral, por assim dizer, com muito material humano para trabalhar. Compreender essa condição representa um melhor traçado da realidade escolar e do ensino na rede básica e põem fim ao desperdício de experiências em sala que tem muito valor qualitativo e quantitativo. Azevedo (2017) trata de como a escola precisa de um professor pesquisador pois: “as atividades de pesquisa podem proporcionar ao docente meios para a sua reflexão profissional e para a definição de mecanismos auxiliares do seu trabalho”.

O licenciado em História ainda muitas vezes é visto pela universidade apenas como um mediador ou transmissor do saber e que não produz conhecimento. Visto que esta função se restringe aos historiadores e ao confinamento de um arquivo ou biblioteca. ‘Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade’ (Fenelon, 2008, p. 24). Como a reprodução de concepções ainda eurocêntricas persiste nos currículos e materiais didáticos é preciso uma ação reflexiva do professor de História, sendo assim:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (Barca, 2004, p.132).

O pesquisador precisa ter autonomia para formar um futuro cidadão também livre. Agindo assim, a educação propicia a transformação social tão almejada. Ele deve ter uma conduta questionadora da realidade para não cair nas antigas funções da escola como um instrumento panóptico para a dominação dos menos favorecidos e manutenção do *status quo* das elites.

As dificuldades do ensino derivam em muito da precarização e sucateamento das instituições escolares e os relatos dos professores servem como denúncia. Essa sabotagem do sistema escolar parte de uma política de Estado com o fim de formar mão de obra e não pessoas com senso crítico. Obviamente formar para o mundo do trabalho é algo necessário, mas não ideal, mas somente para ele não é correto.

Como tem sido historicamente a formação de docentes no Brasil? Sabe-se que os percursos formativos no Brasil estiveram impregnados de uma dimensão tecnicista, na qual a teoria e a prática são concebidas na perspectiva aplicacionista. Teoria para aplicar na prática. Essa concepção impregnou nossa herança cultural, especialmente nos processos formativos de docentes. (Azevedo; Franco, 2017, p.15-16).

O educador não deve ser reduzido de novo a um agente da cadeia de produção de trabalhadores, um trabalhador comum e nem muito menos a uma peça que pode ser produzida em massa. Num país cuja mentalidade ainda é como Azevedo e Franco revelam se tornou difícil fugir da lógica da nação como uma grande fábrica. Por razões históricas a formação se tornou como é hoje e ainda que muito tenha mudado a mentalidade não saiu dessa perspectiva. A pesquisa fornece uma fuga dessa situação.

Para os docentes e historiadores a ciência da História tem papel fundamental como transformadora da realidade. Assim, a fonte histórica; a teoria e o método; o recorte temporal e espacial; o lugar social do historiador; as perguntas feitas à fonte entre outros são linguajar próprio do pesquisador, mas que precisam ser apresentados para aqueles que não o são, neste caso os alunos.

Por essas características confirma-se a empiria das produções feitas com esses dados e sua confiabilidade devido o reconhecimento que estes são obtidos a partir do emprego de métodos o que possibilita seu escrutínio e crítica. É fundamental para esse processo de ensino que o professor tanto em sala quanto em formação perceba a sua condição de pesquisador. Sem essa noção o professor continuará sua reprodução de conteúdo quase um papagaio que incapaz de inferir apenas repetir. O licenciado tem a responsabilidade nesse processo seja como omissor, ou não, portanto

Ao assumir uma concepção de professor como intelectual, torna-se fundamental reconhecer os compromissos desse ofício na atual sociedade “do conhecimento”, na qual a escola desempenha uma função estratégica. Cabe à escola cumprir uma função social, mas também cabe a ela formar as futuras gerações dentro de determinadas modalidades de pensamento relacionadas, mas diferentes daquelas predominantes no senso comum, de estabelecer um conhecimento que possa organizar as muitas informações dispersas por variadas mídias. (Fenelon, 2008, p.27).

Um aluno autônomo consegue ver as problemáticas por trás das questões sociais sem um ponto de vista maniqueísta e simplista. Com as orientações corretas ele se enxerga como agente de sua própria história. Para construir seu senso crítico ele pode contar com suas experiências e daí compreender sua condição perante as relações sociais que o cercam. O raciocínio histórico dá meios para interpretar o mundo. Essa autonomia só pode ser alcançada quando a educação deixa de ser superficial e o aluno passa a construir verdadeiramente o seu conhecimento.

Ao iniciar os trabalhos em sala de aula não se negligenciou a aplicação correta do conceito de aprendizagem. Não se espera que os alunos reproduzam a tão mecânica decoração de datas e nomes de reis e presidentes. Para Godson (2007) é preciso levar os alunos para uma condição mais profunda de aprendizagem que vá além da superficial e sem condições de desenvolver todas as capacidades do aluno. O autor descreve as duas primeiras formas de aprendizagens considerando o que foi pesquisado por Gregory Bateson.

Para isso se deve ir além de passar o conteúdo de cada aula para o ele. Bateson define que um aluno ideal não seria aquele com boas notas e um bom professor não seria um que transforma as crianças e adultos em alunos assim. Antes de tudo, o estudante precisa ser livre através do conhecimento e não absorver os discursos dominantes reproduzidos na escola.

Gregory Bateson (1979) também escreveu alguns trabalhos fascinantes sobre aprendizagem que, segundo a sua análise, se divide em três tipos, vinculados, porém distintos. Há a aprendizagem primária, “primeiro nível de aprendizagem” de conteúdos do currículo formal, por assim dizer. Mas há também a “deutero” aprendizagem, que podemos chamar de secundária, o processo subterrâneo do aprender a aprender. (Godson, 2007, 241).

Interessa aqui fazer aflorar a aprendizagem e não a primeira. A deutero serve melhor ao estudante lhe dando as ferramentas para que ele possa usar seu conhecimento histórico de maneira plena no seu dia a dia. A concepção de Bateson sobre o real valor da educação em muito tem a ver com os objetivos da Educação Histórica. As duas interpretações sobre educação de qualidade esperam que a aprendizagem tenha uma utilidade para os indivíduos na plenitude das suas práticas cidadãs.

Como discuti em meu livro, *The making of curriculum* (Goodson, 1995),³ o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e seu potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o “capital cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes (Goodson, 2007, p. 243).

Goodson compreende que as disciplinas escolares deste século da maneira que são apresentadas são dadas aos mais pobres de maneira seletiva pois é vista para gerar a ilusão de acesso ao conhecimento por todos, mas neste caso os excluídos socialmente apenas são mantidos numa encenação. A escola como é concebida hoje é mais um instrumento de controle social e docilização dos corpos como diria Foucault.

Esse controle se dá porque a educação que as elites dão aos pobres poderia “nivelar” as disputas entre os excluídos e os privilegiados. Para criar essa ilusão se fez necessário dar apenas os conhecimentos suficientes para que possam desenvolver funções de trabalhadores comuns e incutir nas massas uma ascensão social através da escola que na prática somente adentra.

Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: “Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social. (Saviani 1996, p 160).

Rummert esclarece a importância da função que um professor comprometido deve desempenhar pois a educação a nível mundial se encontra dessa forma exploratória. Concordando com o que foi exposto por Saviani, a autora define que a lógica por trás da instituição da escola é extremamente prejudicial. Compreendemos aqui que mais do que a falta de infraestrutura a estruturação da escola é opressiva. Nesse mesmo raciocínio:

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica dominante e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento (Rummert, 2013, p 406).

Daí a importância da educação com transformação profunda. O raciocínio histórico só pode ser aprimorado quando a aprendizagem secundária é o objetivo. Para Pessanha (2007) e Rahe (2007), ao interpretar Bauman compreendem a aprendizagem subterrânea como muito realista por considerar que ela vai além das relações entre o docente e o aluno. A seguir elas afirmam que

Bauman (2001, p. 24) afirma que essa aprendizagem secundária “Não depende tanto da diligência ou do talento dos alunos e da competência e assiduidade de seus professores, mas sim dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas. (Godson, 2007.p 241).

Define-se assim que não é possível criar na sala uma aula rasa e sem objetivo claro pois o mundo capitalista concebe a mão de obra para gerar mais valia acima de tudo. Caso a aprendizagem deuterio não seja alcançada nos alunos eles futuramente farão parte da massa de manobra premeditada pelas políticas desumanas atuais. É perceptível que:

Hoje, os conceitos de educação, educação integral, qualificação e formação, utilizados, com frequência e de forma quase indistinta, são ajustados de modo funcional à racionalidade econômica e subordinados à lógica do ethos empresarial (RUMMERT, 2000). Tais conceitos estão, assim, impregnados pela lógica da competitividade e da mercantilização dos direitos sociais e da própria vida, num cenário de subsunção do humano ao mundo volátil da mercadoria. (Rummert, 2013, pg 406)

Historicamente a escola é um instrumento de dominação apesar de na Antiguidade a escola ser frequentada apenas pelos filhos da elite hoje mesmo com a mudança promovida pelas mudanças econômicas ela ainda é um espaço para controle. A educação escolar passou de um lugar da elite aprender a consolidar o

seu poder sobre os que trabalhavam para um lugar de reprodução dessa dominação. A universalização da escola está distante de um ideal humanitário, mas sim de um incremento no processo de produção que foi percebido depois que ela sofre duras críticas de teóricos econômicos que a concebiam como empecilho para geração de mais riquezas.

Essa situação passou a se alterar a partir da década de 60 com o surgimento da “teoria do capital humano”, passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação de educação e trabalho que a educação(escola) e trabalho: isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora de mão-de-obra (força de trabalho)”. (Saviani, 1996, p. 51).

Essa evolução dos modos de domínio percorreu toda a linha cronológica e mostra que por fim a universalização do ensino foi reconhecido como um grande aliado. O professor pesquisador deve almejar sair dessas amarras auxiliando o aluno a não ter um raciocínio prescritivo. A aprendizagem deve ir além do chão de fábrica e dos muros da escola, afinal não se educa para uma vida somente nelas. Se entende que a aprendizagem subterrânea é notadamente cidadã devido que:

A aprendizagem terciária, por sua vez, é descrita por Bauman como aprender a “quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares” (idem. 125). Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo. (Godson, 2007, p. 241).

Assim como as linguagens, no ensino da história são variadas como por exemplo o uso de poesias, quadrinhos, letras de música e etc. as formas dos alunos de se comunicar também são mistas. Dessa maneira, se fez emergir os conhecimentos prévios dos estudantes do colégio pois eles já estavam familiarizados com os temas através de séries, filmes e jogos com fundo histórico. A partir deles se iniciou as abordagens dos conceitos históricos, onde:

Como bem apresentado por Barca, (2004) o professor pesquisador consegue trabalhar o que os alunos já sabem sobre o conhecimento a partir do que já se teve contato através das experiências fora da escola. Concebendo que investigar é um bom caminho para lecionar o docente consegue trabalhar melhor os conceitos substantivos dos alunos já que estes são uma forma alavancar a consciência

histórica deles e de desenvolver com o tempo na mente do aluno, e não de um dia para o outro, uma cognição histórica lapidada, assim:

Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica. (Barca, 2004, p.37).

É importante para condução assertiva do ensino levar em conta o que o aluno entende por determinado tema para assim afastar o que é falso e o que é plausível das suas concepções. Não se “poda” o saber dele, mas se abandona o que é superficial. Essa técnica foi um requisito precioso na escola campo a fim de alcançar melhor o desenvolvimento dos alunos.

A Educação Histórica é um campo já consolidado e muito à frente do velho tradicionalismo presente nas escolas de antigamente. Mesmo com os teóricos do campo da Pedagogia se fez necessário um modo de ensinar próprio da ciência da História. A ciência da História também precisou de autonomia em relação ao modelo piagetiano dominante até entre os licenciados. Apesar de já ser respeitado dentro da universidade, esse campo acadêmico encontra empecilhos fora da universidade, ou seja, na realidade do ensino básico em Alagoas, desta forma:

O Ensino da História enquanto disciplina de charneira para a educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas do conhecimento como Epistemologia da História e das Ciências Sociais. A Psicologia Cognitiva e a História. Constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica (Barca, 2001, p.3).

Ainda que a interdisciplinaridade entre Pedagogia e Ensino de História contribua para alargar o horizonte da pesquisa essa troca saudável de resultados não pode nunca desfavorecer a Educação Histórica, mas neste relato não é menosprezada. A Educação histórica busca solucionar as tão famigeradas adversidades dos recém-formados e veteranos da rede estadual: a cultura escolar e a falta de espaço para inovação, sendo assim:

A educação histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História, que circulam em todos os âmbitos da sociedade seja dentro ou fora da escola[...]pode ser apreendida como um recorte específico no campo do ensino e

aprendizagem da História, com uma tradição e arcabouço teórico próprio e original (Schmidt, 2018,p.10).

O Programa Residência Pedagógica visou trabalhar um modo de se ensinar História desprendido da maneira tradicional, ou seja, de uma educação bancária. Maria Auxiliadora Schmidt, Marília Gago, Isabel Barca, Cainelli entre outros foram as bases teóricas metodológicas aplicadas na escola campo. Todas as atividades tiveram como objetivo a formação da consciência histórica de estudantes e professores(as) e as relações com o pensamento histórico. (Baumgarten; Feitosa; Santos; Santos ,2022, p 44).

Anteriormente no ensino de História no Brasil e outros países, mesmo que a educação estivesse se distanciando da educação bancária, ainda assim estava presa ao modo piagetiano não desenvolvendo as competências históricas devidamente. A lógica do ensino de História não partia da ciência de Clio. Dessa maneira, a História não era ensinada em sua essência para alunos de diferentes idades, somente quando a pesquisa volta para as mãos dos historiadores há uma evolução. As pesquisas em aprendizagem histórica se diferenciaram e se modernizaram quando:

Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério de generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências exactas "como Física e Matemática (Barca ,2001, p.14).

A Educação Histórica foi usada para garantir que os alunos pudessem se aproximar um pouco mais do ofício do historiador para assim pensar a ciência da História como algo pertencente ao cotidiano destes, como produtora de conhecimento e como transformadora da sociedade .Os alunos e pessoas em geral tendem a perceber as matérias História, Geografia, Sociologia e Filosofia como decorativas. Em especial a matéria de História é vista como pertencente a um passado estático muitas vezes nacionalista e imutável assim como muito distante da nossa realidade, assim:

[...]a finalidade do ensino de História é levar a população aos conteúdos temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir conhecimento histórico ressaltando que não se trata de fazer todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (Schmidt; Urban,2018, p 14).

Foi preciso apresentar aos alunos a História como uma ciência e não como “a decoreba feita para passar de ano”. Não se esperava que os alunos conseguissem realizar pesquisas históricas em sala de aula, mas que observando as aulas ministradas da maneira certa pudessem entender como a ciência da História se diferencia das ciências exatas, por exemplo. Também foi mostrado como ela está relacionada aos problemas do presente:

A História permite que a tomada de decisão no presente e que tem repercussões no futuro possa ser mais cognitiva, mais consciente do que emocional e subjetiva. Assim, no campo da educação histórica devem ser propostos desafios que promovam o debate aberto da multiperspectiva histórica. (Gago,2020, p.11.).

Ao apresentar boas regências com os devidos cuidados ficou evidente a seriedade e cientificidade dos estudos históricos. Dessa maneira, demonstra-se que apesar de não se poder testemunhar a Revolução Francesa é possível conhecê-la através da análise que não reconstrói o fato tal qual ele é mas busca torná-lo visível. Dessa maneira o papel investigativo foi mostrado e assim como o consenso não representa verdade nos estudos históricos.

Na atualidade e no nosso cotidiano assistimos à proliferação de construção de narrativas que não são questionadas, antes são aceites numa lógica de quantidade, ou seja, se muitos aceitam e partilham determinada narrativa é porque esta é a verdade. No trabalho historiográfico não é pela quantidade que se pode validar qualquer fonte de informação ou narrativa. Portanto, em História lida-se com todo um aparato intelectual e metodológico específico na reconstrução, com base em evidência histórica, da realidade com vista à criação de uma explicação narrativa mais fiável, mais inteligível e mais plausível, mesmo que se tenha de “contar” uma história que se preferia não contar. (Gago,2020,p.11).

Fazendo isso demonstramos a legitimidade do que era ensinado na sala de aula. Com o fim da defesa da História se iniciava o processo de ensino-aprendizagem com base na Educação Histórica. Usando essa perspectiva buscou-se fazer emergir os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre os temas trabalhados em sala de aula, nisto:

Conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam na escola. O meio familiar, a comunidade local os media, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias- que se manifesta ao nível do senso comum e, de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada- que o professor poderá contribuir para modificar e tornar mais elaboradas. (Barca,2001, p.15).

Já é de comum acordo nas ciências de todas as áreas que o aluno possui “luz”, que o professor não é o detentor do saber, muito menos que o conhecimento se construa apenas em sala de aula. Não se aplica mais a ideia que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Se parte da noção que o aluno possui algo a ser podado e floresça devidamente. Essa visão pedagógica acabou por influenciar a aula-conferência que nada mais é que o modelo tradicional de aula, sendo,

O modelo de ‘aula-conferência’ proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito. (Barca, 2004, p. 131).

Nas abordagens em sala de aula e na preparação do PRP enfrentou-se a dita aula conferência e a aula colóquio. A primeira é tradicional e a segunda vem de herança construtivista, no entanto as duas não foram consideradas satisfatórias devido a centralidade do papel do professor no ensino. Não se considera a aprendizagem um exercício passivo sendo assim optou-se pela aula oficina devido a esta se enquadrar melhor nos objetivos tanto da residência quanto do estágio supervisionado superar o modelo tradicional de aula expositiva em que não há um diálogo e sim um monólogo do professor para o aluno. O aluno precisa construir seu próprio pensamento o que não ocorre no modelo de aula conferência. Compreendemos:

O modelo da ‘pedagogia por objetivos’, implementado ao longo de décadas nos estágios de ensino, apesar dos seus excessos tecnicistas disseminou o princípio de que a ação educativa, para ter alguma eficácia, precisa ser planejada e organizada coerentemente para além da preparação dos conteúdos. E numa abordagem prescritiva que tenha em atenção as recomendações de um saber-fazer pedagógico herdeiro desse modelo, a concepção das aulas centrar-se-á na criatividade de recursos e ‘estratégias’ a apresentar aos alunos, num cenário que raramente ultrapassa a situação de ‘aula-colóquio’ mais ou menos orquestrada (Barca, 2004, p. 132).

A Aula Oficina Barca (2004) foi usada para metodologia do ensino de História para garantir a aprendizagem pois concebe-se que uma aula que prioriza o aluno precisa ser orientada para isso e não de uma forma tradicional, ou seja a aula colóquio e aula conferencista, juntamente com uma aprendizagem superficial

não alcança a aprendizagem histórica tão almejada pelas ações do PRP, Estágio Supervisionado e pelo professor preceptor em sala de aula.

Mesmo num contexto de pandemia não se deixou a aula remota como uma aula entregue ao modelo EAD tradicional. Esse tipo de ensino de aula expositiva que como visto anteriormente tem seus agravos no quesito aprendizagem e consegue afastar mais o professor do aluno e da aprendizagem escolar. Aulas remotas podem se aproximar da aula coloquial caso o enfoque seja o professor e não aluno. O uso de tecnologias pode acabar mascarando a falta de resultados. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar (Novoa ,2022).

Não se relegou ao momento histórico a aceitação de um meio tecnológico usando métodos retrógrados. 'Em aulas diversificadas- a aula oficina os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas; participam ativamente na resolução de problemas [...] em tarefas que podem ser escritas orais ou outras (Barca,2001, p.20).

Após uma breve reflexão sobre o que era histórico, e o que não era, e que apesar de divergências entre historiadores a ciência histórica é confiável. Mostrou-se que a verdade não é absoluta. Com as informações trazidas pelos alunos foram apresentadas as definições corretas de cada tema, apontando o que pertencia ao senso comum e o que eram mitos. Esse exercício foi necessário pois;

Os seres humanos invocam um ideal de objetividade quando escolhem entre interpretações que conflituam, confiando que elas não são só simplesmente diferentes, mas pressupondo que uma interpretação é mais válida do que outra como representação da forma como a realidade foi (Gago,2020, p.1.).

Durante a residência os estudantes do ensino médio respondiam utilizando *memes*, com participações orais ou dissertando. Foi observado que esses meios foram os mais utilizados. Ensina-se dessa maneira o percurso correto para fazer a interpretação da fonte e não simplesmente usá-las como prova irrefutável do que aconteceu. Isso é uma das práticas dos historiadores e professores que devem ser ensinadas para os estudantes a fim de que possam:

ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; e lecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. (Barca,2004, p.132-133).

Assim como “não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas termos fontes históricas damos simplesmente conhecimento desagregados”(Lee, 2001, p. 14) e como (Silva; Santos) explicam no que se deve esperar ao aplicarmos a charge como recurso didático também não as utilizamos em sala de aula de forma leviana ou ilustrativa .Antes da exposição era apresentado o contexto histórico de cada uma delas. “Para que o bom entendimento da charge seja realizado pelos educandos, devem-se considerar dois pontos na aprendizagem: o conhecimento prévio do aluno e sua capacidade crítico-reflexiva perante a charge. (p.126)”. A correta interpretação ocorreu na escola conduzida mediante os encontros semanais. O preceptor e bolsistas estimularam a indagação da fonte como se elas fossem uma xarada.

Nas aulas os alunos tiveram contato com charges do Brasil Império, República Velha e República Nova. As revoltas também foram apresentadas com fotografias de Lampião e de João Cândido e um documentário sobre a Revolta da Chibata. Uma boa iconografia da Guerra do Vietnã, fotografias do cotidiano europeu no período entre guerras, as da Crise de 29, fotos dos desfiles militares fascistas italianos e alemães, a fotografia do cogumelo atômico, as moedas com efígie de Getúlio Vargas da época entre outras fontes que chamaram em muito a atenção dos alunos da escola Margarez. Nenhum dos conceitos substantivos te as regências quanto ao domínio Caimi:

Todo professor de História, para poder ensinar, deve antes que nada, saber História. Para superar a escola vazia de conhecimentos significativos é necessário que os docentes alcancem um domínio complexo daqueles conteúdos que têm de ensinar, sob pena de se limitarem ao domínio da forma sem conteúdo (Caimi, 2015, p 112).

É essencial para professor o bom domínio da ciência sendo um bom indicativo de ensino-aprendizagem nas escolas apesar de elas já demonstrarem a exaustão do ambiente escolar devido a rotina de muitas turmas. O docente precisa ter bons níveis nos saberes a ensinar para lecionar e demonstrar domínio no material bibliográfico utilizado nos planos de aula. Possuir os saberes para ensinar, nesse caso a docência, valorizar a escrita e a explicação oral dos alunos como forma de narrativa e comunicação. Ter em mente os saberes do aprender pois o foco sempre foi o aluno e sua subjetividade a fim de desenvolver o seu pensamento histórico. O docente precisa se enquadrar no que Caimi (2017) define como um professor completo. A

visão de Jörn Rüsen sobre o uso da Didática da História foi bem aplicada na escola na formação dos estudantes, porém a pandemia diminuiu seus resultados para Schmidt (2017):

[...] A “consciência histórica”, para ele, é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática). [...] (Schmidt, 2017, p. 64).

Para o autor é mister o devido cuidado na formação da mesma pelas técnicas certas de ensino-aprendizagem o que é priorizado pelo PRP, porém o que foi afetado não foi perdido. Durante a pandemia e no retorno às aulas houveram momentos de dispersão dos alunos no entanto houve proveito com a participação de alguns alunos que souberam identificar relacionar as razões históricas no racismo e nazismo daquele período em seu cotidiano.

Apesar de abandonada teoricamente a concepção de aluno como literalmente “aquele que não possui luz” ainda está entronizada na tradição escolar. Os professores veteranos da rede pública apesar de seus esforços não conseguem se desvencilhar totalmente desta premissa visto que existe uma espécie de “estrutura” que impede uma ação diferente. Desde de uma arquitetura escolar que prioriza mais o controle do que a liberdade até a limitação do currículo, tudo faz parte de uma sociedade de controle maior que o docente e no qual ele integra.

Os bolsistas auxiliaram e muito o preceptor no decurso de parte do ano letivo pois através da pesquisa em equipe o planejamento de cada aula passou por um processo enriquecedor. As contribuições com os usos criativos de linguagens históricas e outras formas de apresentar uso de fontes históricas transformou a regência. Graças a essas parcerias o preceptor contou com uma valiosa ajuda no trato dos planos de aulas e na elaboração de recursos didáticos.

O estímulo para inovar que a Residência e os estágios deram ao professor preceptor da escola Margarez resultaram num jogo de tabuleiro da Segunda Guerra Mundial. O impacto visual criado pelo jogo também chamou a atenção para a necessidade de geolocalização dos alunos visto que o recurso se utilizava de um

mapa. A utilização dos recursos didáticos foi um diferencial na captação da atenção dos alunos.

O outro jogo com tema Revolução Gloriosa foi pensado para ser utilizado no começo e no fim da aula. O recurso foi um dos requisitos de avaliação do Estágio Supervisionado IV e aplicado nos segundos anos. No começo para verificar os níveis de familiarização com o conceito substantivo e no fim para ver o progresso que a regência proporcionou. O jogo polivalente foi um dos produtos da pesquisa educacional desenvolvidos pelo autor deste texto.

Imagem 1. Jogo triplo. O recurso é um jogo da memória, mimica e *quem sou eu* com instituições, grupos sociais e personagens históricos.



(Fonte do próprio autor, 2024)

A colaboração supervisionada dos discentes pesquisadores ajudou a comunidade escolar na maneira correta de lidar com a avalanche de notícias do mundo globalizado e mais vinculado as redes devido ao isolamento das pessoas mediante as consequências da COVID-19. O rigor na exposição das fotografias da Segunda Guerra Mundial, charges do Brasil Republicano e notícias que circularam na Pandemia junto com a posterior contextualização histórica das mesmas demonstrou como a análise precisa ser minuciosa com a informação que se quer compreender. A necessidade e utilidade dessa análise histórica foi demonstrada para os jovens do colégio Margareze ao se utilizar nas fontes de décadas atrás e nas contemporâneas a mesma investigação minuciosa. Essa abordagem fortaleceu a desmistificação de apenas se pensar o raciocínio histórico como algo distante, sem uso prático e relegado ao passado. A preferência por ensinar dessa forma leva em conta o dia a dia fora e dentro da escola onde os estudantes da rede básica precisam desenvolver a criticidade afim de filtrar e gerenciar o que consomem e

absorver máximo de conhecimento. A metodologia da Educação Histórica é bom caminho para formar cidadãos por capacitar um melhor modo de ver.

A análise crítica das fontes ministradas durante o decorrer dos módulos da residência e etapas dos estágios foi consoante as concepções de Déa Fenelon e Barca no que diz respeito a interpretação correta das informações que circulam nos mais diversos veículos para os contextos mais heterogêneos. As trocas de ideias durante a construção do ano letivo possibilitaram que o preceptor tivesse mais amparo para dar início a projetos que levariam mais tempos se levados a cabo sozinhos. Se coloca aqui como a superlotação das salas de aula, indisciplina e outras situações do mundo escolar vão minando as forças dos docentes até que ele se vê amarrado pela rotina e inovando menos do que gostaria.

A corrida contra o relógio da escola foi desacelerada quando a reflexão sobre a prática docente teve espaço no planejamento semanal do PRP. O momento deu impulso para sugestões e avaliações do preceptor sobre a situação do ensino até aquele momento e o que poderia ser feito.

As regências demonstraram como os níveis de empatia, narrativa e compreensão da consciência histórica dos alunos oscilou muito em cada turma revelando o desafio docente de lecionar para estudantes em condições distintas na aprendizagem histórica. Houve estudantes do colégio Margareze que apresentaram noções do que deveria ser as evidências históricas enxergando como imagens do passado e outros como evidência em contexto depois do uso da bibliografia historiográfica essas noções progrediram bastante pois as fontes levadas não ilustraram ou deram respaldo a explicação do professor, mas foram colocadas em seus devidos contextos históricos.

Se buscou uma parceria entre escola e universidade através da formação continuada dos professores da rede básica e dos graduandos com as ações do PRP. Caracterizou-se uma atividade de pesquisa com dados importantes sobre essa geração de estudantes afetados pela pandemia na rede estadual. Se pôde observar também os obstáculos que resultaram no prejuízo não só do aprendizado dos alunos, mas também como os professores e demais membros da comunidade escolar foram afetados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que as atividades do PRP e do Estágio Supervisionado através das aulas foram de imenso proveito para a formação dos futuros licenciados pois devido a isso boa parte da bagagem dos residentes e estagiários foi posta à prova e isso colaborou para o aprimoramento dos modos de ensinar dos mesmos durante a finalização da graduação. Graças a isso se torna mais difícil que se reproduza o *modus operandi* da aula tradicional e todas as suas debilidades nas futuras regências dos formandos. Quebrar os obstáculos da formação do docente em História só podem acontecer com o reconhecimento da pesquisa educacional como meio para modernizar e inovar. Os avanços foram bem maiores na criação de recursos e por fim uma dependência menor do livro didático já que tanto bolsista quanto preceptor se reconheceram como pesquisadores sem qualquer demérito em relação aos bacharéis.

O mesmo é observado na escola campo Margarez dos Santos Lacet. A relação entre ensino superior e a mesma trouxe benefícios para rede básica de ensino do município pois a aprendizagem se tornou menos superficial do que se esperava para o contexto pandêmico. Houve uma soma no esforço empreendido pela escola para educar a juventude já que a participação de universitários no espaço não aconteceu com uma finalidade divertida, mas sim lúdica. O ensino de História foi reapresentado nas regências mais atrativo e acessível, porém sem deixar sua seriedade e compromisso.

Para a comunidade escolar a ação dos bolsistas e as do preceptor não puderam ser vistas como apenas mais uma curiosidade no cotidiano dos estudantes. Espera-se que os alunos da rede básica de ensino vejam estudantes universitários prestes a se formar e que assim como eles saíram da rede pública de ensino. Além de inspirar a entrada no ensino superior a presença dos integrantes do projeto e discentes dos estágios auxilia o professor regente tornando a aula mais rentável durante o horário limitado.

Sem esse elemento novo em sala as aulas iriam se tornar mais desinteressantes e monótonas devido ao modelo de ensino remoto. Como não é surpresa a participação precária dos estudantes do colégio durante o período on-

line impossibilitou maiores ganhos na aprendizagem devido a infrequência e apatia dos que assistiam, mas nem sequer abriam a câmera.

Com o emprego da Educação Histórica durante a execução das regências no estágio trabalhou-se fontes históricas iconográficas entre outros conseguiu-se uma maior interação dos alunos com a aula fugindo assim do modelo de aula-colóquio ou da aula palestra e se aproximando mais da aula oficina. As duas primeiras maneiras citadas pouco contribuem em aulas presenciais e seus usos em meio virtual seriam mais catastróficas. A escolha da metodologia presente nas regências foi um grande diferencial no aproveitamento letivo e no ganho real em sala. Provou-se mais efetiva ao garantir a participação de todos os envolvidos tanto no período remoto quanto no semipresencial e presencial.

No livro que foi resultado das experiências de todos no programa "*Programa Residência Pedagógica :saberes, identidades e práticas docentes* " tanto residentes como professores preceptores e organizadores ressaltaram a importância de programas dessa modalidade. Na visão de todos foi bem vista essa aproximação entre as esferas da educação básica e universitária. Com isso podemos ver durante a realização do programa que houve uma valorização dos professores do ensino público alagoano pois estes se viram na construção de um novo horizonte. Os benefícios são para todos os envolvidos no programa de residência devido a maneira de ensinar colaborar com as regências dos professores.

O enfoque geral de todas as regências foi conseguir realizar com êxito a instrumentalização do ensino de História fugindo do conteudismo e da repetição de manuais escolares. A meta foi apresentar e ajudar o aluno a desenvolver um conhecimento com senso crítico com o auxílio da epistemologia histórica.

Ações formativas como as do PRP e do Estágio supervisionado são excelentes para os formandos devido a carga horária do curso de Licenciatura de História da UFAL destinada aos conhecimentos de ensino de História ainda ser muita baixa em relação aos do campo epistemológico. Contribui também pelo fato do pouco diálogo entre Ensino de História e Ciências da Educação prejudicar a formação de professores. Não conseguir estabelecer um diálogo com as competências dos saberes a ensinar e saberes para ensinar é algo negativo.

A pandemia de COVID-19 desencadeou uma série de desafios inéditos para o sistema educacional em todo o mundo. Com o fechamento abrupto das escolas e a imposição de medidas de distanciamento social, as instituições de ensino foram

forçadas a adotar o ensino remoto como alternativa imediata para garantir a continuidade do aprendizado dos alunos. Neste contexto, o estado de Alagoas não foi exceção, enfrentando uma transição rápida e desafiadora para o ensino não presencial. Neste trabalho buscou-se analisar os impactos do ensino remoto emergencial na educação estadual de Alagoas durante o período da pandemia de COVID-19.

Ao examinar essa temática, não se deixa de observar os desafios enfrentados pelos educadores na adaptação a novas tecnologias e metodologias de ensino, assim como as consequências dessa mudança para o processo de aprendizagem dos alunos. As novas tecnologias podem ser poderosos auxiliares para professores, mas não se deve cair no devaneio futurista de uma realidade ou distopia digital às portas. Não se deve imaginar uma participação humana mínima no processo de educação de uma ciência humana. No entanto, é importante reconhecer que o ensino remoto não pode substituir completamente o ensino presencial.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.
- ANDRADE, Marcelo. *A Diferença que Desafia a Escola: A Prática Pedagógica e a Perspectiva Intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. História*. Porto, III Série, vol. 2, 2001.
- BARCA, I.; CAINELLI, M. *A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/#>. Acesso em: [coloque a data de acesso].
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>. Acesso em: [coloque a data de acesso].
- ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, v. 12, 1º semestre 2008, p. 23-35.
- FONTANA, Joseph. Reflexões sobre História, do além do fim da história. In: *História: Análise do Passado e Projeto Social*. Bauru: EDUSC, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOODSON, Ivor. Aprendizagem, currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 58-72, maio/ago. 2007. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em Educação Histórica: Cognição histórica. Patrimônio: o que preservar?* Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. Conceitos substantivos. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.).

How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: saberes, identidades e práticas docentes. Organizado por Adelmo Fernandes de Araújo, Cristiano das Neves Bodart, Elias André da Silva e Lídia Baumgarten. 1ª ed. Maceió: Café com Sociologia, 2022. 206 p.

RODRIGUES, Ana Maria dos Anjos Romba, et al. A pandemia de 2020, no estado do Amapá, Alagoas e Tocantins: desafios e aprendizados no ensino remoto.

Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 36440-36460, abr. 2021.

DOI:

10.34117/bjdv7n4-213.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico.

Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta*

Educativa, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36, out. 1992. Tradução para o espanhol

de Silvia Finocchio. Tradução para o português de Ana Claudia Urban e Flávia

Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

SCHLEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores à distância:

por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, B. A. et. al. (Org.). *Por uma política*

nacional de formação de professores. 1ª ed. São Paulo: Edunesp, 2013, p. 110-136.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Orgs.). Apresentação. In: *O que*

é Educação Histórica. Vol. 1. Coleção Educação Histórica. Curitiba: W. A. Editores,

2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da

História. *Intelligere – Revista de História Intelectual*, vol. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: [coloque a data de acesso].

SCHMIDT, M. A.; BARCA, Isabel; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino*

de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Elaine Ribeiro. *Jörn Rüsen*

e o ensino de História. Editora UFPR, 2010.

Docência em História [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Crislane Barbosa de Azevedo (Org.). Natal, RN: EDUFRN, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/23323/7/Doc%20em%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RUMMERTS, Sonia Maria .Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v31n02/v31n02a04.pdf>

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.