



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Wemerson Francisco Gomes

Estágio Supervisionado e PIBID no Ensino de História: Um diálogo possível (2018-2021)

Maceió – AL

2023

Wemerson Francisco Gomes

Estágio Supervisionado e PIBID no Ensino de História: Um diálogo possível (2018-2021)

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em História como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Dr. Antonio Alves Bezerra

Maceió – AL

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Jone Sidney A. de Oliveira - CRB-4 -1485

G633e Gomes, Wemerson Francisco.
Estágio Supervisionado e PIBID no Ensino de História
Um diálogo possível (2018-2021) / Wemerson Francisco
Gomes. - Maceió: AL, 2023.
66 f.: il.

Orientador(a): Antonio Alves Bezerra.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História:
licenciatura) - Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes.
Maceió, 2023.
Inclui bibliografia: 63-66.

1. Estágio Supervisionado. 2. PIBID. 3. Docente de História.
4. Formação Profissional. I. Título.

CDU: 94:37

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao curso de História-Licenciatura da UFAL, pelos conhecimentos que me foram transmitidos e pelas possibilidades oportunizadas, tão agregadoras para a minha formação. Dedico também a todas as universidades públicas, e a força que as mantiveram de pé quando ameaçadas em tempos sombrios recentes. Viva as universidades!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a minha mãe, Marinez, pela educação que me foi dada, pelo pão de cada dia do qual sempre batalhou para levá-lo à nossa mesa, mesmo realizando tudo sozinha, sem pedir nada em troca, apenas foco nos estudos. Mãe, você é tudo para mim.

Agradeço também ao meu irmão mais velho, Wanderson, que foi a minha figura paterna nesta vida, me protegendo e me ensinando a ser um homem melhor. Assim como, me auxiliou nos caminhos universitários através de sua inteligência e visão de mundo. Obrigado, meu irmão!

Os agradecimentos também vão para a minha alma gêmea Larissa, que desde o início de minha formação me deu todo o amor e o apoio necessário, mesmo nos momentos difíceis em que achei que não conseguiria, ela foi o anjo que me guiou para a luz. Larissa, eu te amo!

Igualmente, não poderia faltar agradecimentos ao meu grande amigo de graduação e de vida, Bruno, que durante toda a graduação esteve junto ao meu lado desfrutando e enfrentando todos os processos da formação. Obrigado, meu amigo!

Por último, mas não menos importante, a todos os professores do curso de História-Licenciatura da UFAL, que de alguma forma marcaram a minha vida pessoal e acadêmica, em especial ao meu orientador Antonio Alves Bezerra, que desde o início me acompanhou e deu todo o suporte necessário no processo de minha formação, seja no Estágio Supervisionado, no PIBID ou na elaboração desta monografia, do qual comprometeu-se desde o início. Antonio, obrigado!

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo central investigar quais os reflexos das experiências adquiridas em Estágio Supervisionado e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação profissional do futuro docente de História. Nesse sentido, para interpretação do fenômeno proposto, elencamos como enfoque metodológico um estudo de caráter descritivo e qualitativo para a análise de processos, mecanismos e aspectos relacionais, bem como um levantamento documental e bibliográfico intercalado com observações realizadas no interior do âmbito escolar, em duas escolas da rede pública de Alagoas, situadas em municípios distintos. As contribuições teóricas trazidas ao debate aqui empreendido e os relatos produzidos no seio das vivências experimentadas seja no Estágio Supervisionado, seja no PIBID, demonstraram-se fundamentais na preparação docente para a sala de aula, bem como na compreensão aprofundada dos variados aspectos que constituem o contexto escolar (administrativo e/ou pedagógico), auxiliando de modo satisfatório na ressignificação teórico-metodológica do ensino de História na Educação Básica.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. PIBID. Formação profissional. Docente de História.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the reflexes of the experiences acquired in Supervised Internship and in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the professional training of the future History teacher. In this sense, for the interpretation of the proposed phenomenon, we list as a methodological approach a descriptive and qualitative study for the analysis of processes, mechanisms and relational as well as a documentary and bibliographic survey interspersed with observations made within the school environment, in two schools of the public network of Alagoas, located in different municipalities. The theoretical contributions brought to the debate undertaken here and the reports produced within the experiences experienced either in the Supervised Internship or in PIBID, proved to be fundamental in the teacher preparation for the classroom, as well as the in-depth understanding of the various aspects that constitute the school context (administrative and/ or pedagogical), assisting satisfactorily in the theoretical-methodological resignification of the teaching of History in Basic Education.

Keys: Supervised Internship. PIBID. Professional training. History Professor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura escolar	30
Figura 2 – Equipamentos do professor	32
Figura 3 – Confecção de cartazes sobre Murici/AL	43
Figura 4 – Dinâmica da Teia	47
Figura 5 – Projeto "Meu Caderno de História"	49
Figura 6 – Mirante São Gonçalo.....	50
Figura 7 – Exposição intitulada de "Fé"	51
Figura 8 – Aula de cinema através do filme "Vista Minha Pele"	53
Figura 9 – Apresentação de cartazes sobre Mitologia Grega	55
Figura 10 – Apresentação ERELIC/PIBID	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas por etapa (Anos Finais)	40
Gráfico 2 – Matrículas por etapa (Anos Finais)	40
Gráfico 3 – Matrículas por etapa (Anos Finais)	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma de reuniões, agosto a dezembro. Maceió/AL, 2018	58
Tabela 2 – Cronograma de reuniões, janeiro a dezembro. Maceió/AL, 2019	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART – Artigo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

CEB – Câmara de Educação Básica

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUNI – Conselho Universitário

DVD – Digital vídeo disc

ECM – Educação Moral e Cívica

EPIBID – Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

ERELIC – Encontro Regional de Licenciaturas

GT – Grupo de Trabalho

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto político pedagógico

PRP – Programa de Residência Pedagógica

PT – Partido dos Trabalhadores

RAP – Rhythm and poetry

SEMED – Secretaria Municipal da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TV – Televisão

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO E PESQUISA	17
2.1 Considerações acerca dos saberes acadêmicos e escolar	17
2.2 Estágio Supervisionado na formação do professor de história na UFAL	21
2.3 O PIBID como potencializador no processo de formação do professor na UFAL	25
3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO I, II, III e IV: OLHARES, RELATOS E REFLEXÕES	29
3.1 Características da Escola Municipal Recanto do Saber	29
Projeto político pedagógico da escola e a formação continuada de professores	35
3.2 Regência: a Ditadura Civil Militar	37
3.3 Regência em tempos de pandemia: as rebeliões na América portuguesa	39
4. PIBID: OLHARES, RELATOS E REFLEXOES PARA ALÉM DO ESTÁGIO.....	45
4.1 Aspectos gerais da escola e o encontro com os estudantes	46
4.2 Projetos desenvolvidos e experiências compartilhadas	48
4.3 Reuniões e planejamentos nos GTs de ensino de história.....	57
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida mediante a atuação em duas escolas públicas da rede municipal de ensino do estado de Alagoas, situadas em cidades distintas, sendo uma no interior do estado, em Murici, e outra em sua capital, Maceió. O trabalho empírico apresentado e analisado a seguir foi possível após a realização dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV, que duraram do quinto ao oitavo período (2018 a 2021) do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas, sendo concentrados em atuação na escola pública do interior de Alagoas. Ainda, nesse contexto, houve simultaneamente as atuações pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se concentrou na escola pública da capital Maceió. Portanto, as experiências teórico-práticas foram fundamentais para a trajetória acadêmica deste pesquisador e igualmente decisivas na escolha deste tema como campo de pesquisa, justificando, assim, o entrecruzamento do Estágio Supervisionado ao PIBID como ferramentas cruciais na preparação para a atuação docente.

No que diz respeito à escolha metodológica, o enfoque deste trabalho de conclusão se adequa ao estudo descritivo, permitindo-nos, dessa forma, observar e analisar o fenômeno estudado por meio da descrição de processos, mecanismos e relacionamentos existentes, mediante uma abordagem qualitativa que nos possibilite almejar a realidade de determinados eventos, fundamentados na percepção de diversos atores sociais (SILVA, 2014). A pesquisa contará ainda com discussões bibliográficas através de conceituados autores da educação e do Ensino de História, a exemplo de António Nóvoa e Circe Bittencourt, intercalando com interpretações através de relatos vivenciados dentro do âmbito escolar, proporcionados no decorrer da matéria de Estágio Supervisionado em paralelo com a integração ao PIBID.

Assim, a ordem de desenvolvimento da pesquisa irá se desdobrar em três capítulos, que consistem na relação reflexiva entre discussão teórica e apresentação e análise de dados empíricos coletados a partir das experiências obtidas nas escolas públicas do interior e da capital do estado de Alagoas, buscando responder ao seguinte problema central de pesquisa: quais os reflexos do Estágio Supervisionado e do PIBID no processo de formação docente? Por fim, após a apresentação de dados e relatos reunidos pelo pesquisador, o estudo forneceu o seguinte percurso, a ser brevemente descrito a seguir.

No capítulo introdutório, denominado “O saber acadêmico e o saber escolar: estágio supervisionado e PIBID como possibilidade de ensino e pesquisa”, abordaremos as distinções fundamentais entre o saber acadêmico e aquele saber que se produz no âmbito das escolas de Educação Básica. Através do auxílio de autores que analisam o tema, bem como da experiência

de campo acumulada, podemos constatar que o primeiro tipo de saber mencionado se percebe a partir de um desenvolvimento técnico, científico e epistemológico, enquanto o segundo se coloca como conhecimento restrito, linear e eurocêntrico, criando nítidos impedimentos ao diálogo e à adequabilidade dos estudantes à realidade contemporânea, reforçando valores tradicionais desejáveis às burguesias (MICELI, 2009).

No entanto, é precisamente neste capítulo que procuraremos demonstrar como este processo vêm paulatinamente presenciando transformações em virtude, por exemplo, da atuação de movimentos populares emergentes no Brasil entre as décadas de 70 e 80, contribuindo para um processo de ressignificação teórico-conceitual e vislumbrando novas perspectivas para a diminuição do distanciamento existente entre saber acadêmico e saber escolar, sendo, nesse sentido, o Estágio Supervisionado e o PIBID ferramentas decisivas para esta mudança no processo de ensino-aprendizagem, aprofundando conhecimentos e aperfeiçoando habilidades na formação teórico-prática do docente.

Por sua vez, no segundo capítulo, intitulado “Estágio Supervisionado obrigatório I, II, III e IV: olhares, relatos e reflexões”, discorreremos sobre a importância do Estágio Supervisionado como modo de preparar o futuro docente no acesso à sala de aula, e como meio de atuação e contribuição que ressignifique práticas no contexto escolar. É precisamente neste capítulo que expomos a experiência de campo a partir de uma Unidade de Ensino específica, localizada na zona da mata alagoana e que atende a um público de estudantes constituído, em sua maioria, por contundente vulnerabilidade socioeconômica. Para tanto, lançamos mão da descrição e análise de aspectos da infraestrutura e de uma série de metodologias de ensino-aprendizagem para averiguar resultados educacionais alcançados, centrados fundamentalmente no que pressupõe o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e formação continuada de professores nesta escola estudada, bem como um relato detalhado dos períodos de regência em dois contextos opostos, sendo o último deles realizado durante a grave crise sanitária ocasionada em virtude da pandemia de Covid-19.

Por fim, no terceiro e último capítulo, nomeado “PIBID: olhares, relatos e reflexões para além do estágio”, apresentaremos distinções e similaridades essenciais entre Estágio Supervisionado e PIBID como modos de oportunizar experiências decisivas na Educação Básica, além de constatar, no caso do PIBID, que o advento da experiência prolongada resulta em vivências profissionais mais profundas do docente, permitindo uma compreensão administrativa e pedagógica ricas em conteúdo. Aqui, recorreremos às observações realizadas em outra Unidade de Ensino, esta, por sua vez, localizada na capital de Alagoas, Maceió. Podemos novamente recorrer à questão estrutural, social, organizacional e metodológica da

escola para demonstrar conclusivamente como o PIBID produz efeitos positivos à formação docente, bem como oferece aos estudantes uma pluralidade de possibilidades metodológicas para apreensão dos conhecimentos para além das estratégias puramente conservadoras.

É nesse sentido, através do esforço reflexivo aqui empreendido, que o presente trabalho assume como finalidade principal a de elucidar a importância do diálogo conjunto entre Estágio Supervisionado e PIBID como um agregador essencial para a formação do futuro docente, ajudando-o não somente no desenvolvimento de novas metodologias possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, bem como no contato com o funcionamento administrativo das Unidades de Ensino e atuação decisiva para a produção e transformação do conhecimento no contexto escolar.

2. O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO E PESQUISA

A formação universitária e ensino fundamental e médio são duas faces da mesma moeda, mas paradoxalmente postos enquanto dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes.

Fanaia

2.1 Considerações acerca dos saberes acadêmicos e escolar

Há diferenças entre a história estudada nas Universidades e a que estudamos nas escolas ao longo da infância e adolescência, especialmente no ensino fundamental e ensino médio. Enquanto que nas universidades o dito “saber acadêmico” se propõe a trabalhar e a desenvolver uma formação técnica, científica e epistemológica acomodada, nos cursos de licenciatura em história pela historiografia, nas escolas de Educação Básica por outro lado, compreendido como o “saber escolar” permanece com o seu espaço restrito a uma história linear, romantizada e que apresenta muitos impedimentos de dialogar com a realidade contemporânea dos estudantes no processo de aprendizagem, conforme Costa (2019, p. 210),

Percebe-se a História escolar como relegada a um segundo plano entre as disciplinas do currículo oficial. Seu espaço é restrito, seus materiais muitas vezes inadequados, e não raro, ficam resumidos ao livro didático. Compreender processos e entender conceitos, condições essenciais a que sejam adequadamente apresentadas a evolução cultural da humanidade, parece algo muito distante da realidade dos alunos.¹

Nesse sentido, a citação acima demonstra haver uma barreira que impede a história estudada nas escolas de um rico diálogo com a nova geração de estudantes e seu universo cultural, considerando que a abordagem dessa história grosso modo encontra-se repleta de um conservadorismo positivista, que dificilmente abre espaço para discussões cada vez mais diversificadas presentes na contemporaneidade. Essa perspectiva de interpretação desvela um problema, observando que uma das funções da escola seria a de acolher as diferentes camadas populares da sociedade, e este acolhimento deve se pautar não só fisicamente, mas, também por meio de um trabalho educacional que opere por meio da pluralidade do ensino eminentemente

¹ COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. O Ensino da História, entre a produção historiográfica e a cultura escolar. In: PEREIRA, Denise; CARNEIRO, Maristela. **O Brasil Dimensionado pela História 2**. Ponta Grossa, PR: 2020, p. 210.

existente no âmbito da sala de aula, quando deve-se abordar questões culturais, raciais, de gênero, religiosidade e outros. E que dessa forma, fizesse com que os estudantes entendessem o local em que se encaixariam na sociedade, ao mesmo tempo com que pudessem desenvolver senso crítico a despeito dos acontecimentos social e político. Nesse aspecto, Linhares (2014), assinala que

A escola tem como compromisso social de ir além da simples transmissão do conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno da capacidade de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual e social.²

Dessa forma, a partir desta concepção positivista de ensino representada pelo livro didático, configura reflexos de uma história monocultural e eurocêntrica, moldada e romantizada no sentido de formar, reforçar e manter alguns valores tradicionais da nacionalidade em benefício das burguesias desde os tempos imperiais, destaca Miceli (2009, p. 46). Exemplo disso, a história escrita por Francisco Adolfo Varnhagen no limiar do século XIX, pondera Costa (2019, p. 201), representada em *História Geral do Brasil*. Além do mais, o autor evidencia que essa história também foi oprimida e limitada ao longo do golpe civil-militar a partir de 1964 especificamente com a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica, pois com a constituição daquela disciplina buscava-se,

Uma narrativa aos moldes de Varnhagen: racista, conservadora, quando não reacionária, anti-povo, de grandes nomes elevados às alturas de ‘varões de Plutarco’. Para completar, oferecia uma narrativa em tom monocórdio, que não admitia contestações, dizendo sempre amém aos poderosos. Essa forma de pensar a História no livro didático recebeu, em certos momentos de rompimento institucional, como na Ditadura iniciada em 1964, a concorrência de uma nova disciplina: a Educação Moral e Cívica (EMC) [...]. Após o golpe de Estado de 1964, e sob a ótica da doutrina de segurança nacional, ocorreu a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica no currículo escolar, pari passu à descaracterização e ao esvaziamento do ensino de História.³

O excerto, porém, embora represente o recorte de uma história pautada no positivismo contemplando os interesses de uma burguesia opressora que moldou ao seu modo a história do Brasil. A produção de ferramentas didáticas, como o livro didático, por exemplo, imprescindível

² LINHARES et al. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo processo educacional na formação inicial do professor. **Revista Terceiro Incluído**, UFG – Goiás, v.4, n.2, p. 115-127, jul/dez, 2014, p. 118.

³COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. O Ensino da História, entre a produção historiográfica e a cultura escolar. *In*: PEREIRA, Denise; CARNEIRO, Maristela. **O Brasil Dimensionado pela História 2**. Ponta Grossa, PR: 2020, p. 201.

nas escolas, instrumento que de certa forma possibilitam flexibilidade de diálogos culturais entre os estudantes, mesmo que ainda com muitas limitações. Bittencourt (2008, p. 298), observa que ao proceder com as escolhas dos livros didáticos é importante que os professores compreendam que esse material por eles escolhidos refere-se a “instrumentos de controle do ensino por partes dos diversos agentes do poder”.⁴ Assim, o docente tem um papel substancial do ponto de vista cultural e político na escolha do material didático, posto que:

A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. (...) A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios.⁵

Na atualidade, sem me distanciar das reflexões da autora, nota-se que alguns cursos de história nas universidades nos permitem explorar diversas possibilidades de ensinar e/ou repensar a história no sentido de possibilitar um diálogo com a sociedade brasileira. Embora ainda presente nos currículos escolares, interfaces da história positivista vem sendo reduzida e combatidas por uma historiografia progressista e autônoma, ressignificando conceitos e metodologias, proporcionando discutir e interpretar fontes históricas e o modo como a história é escrita e conduzida enquanto ciência que estuda os homens no tempo, para usar uma expressão de Bloch (2002, p. 24), abre-se, enfim, perspectivas de interpretação da história a partir de visões do oprimido, mas também do opressor. Essa perspectiva de análise se configura a partir dos movimentos populares emergentes que começaram ainda entre os anos de 1970/80 no Brasil e no mundo, quando em um processo de reivindicação por uma maior participação política e reconhecimento de direitos e garantias da cidadania, sobretudo grupos ligados a questão de gênero e etnia, observa Fernandes (2005, p. 381). Segundo a autora,

Entre esses movimentos sociais, podemos indicar o movimento indigenista, que reivindica, do governo, a demarcação das terras indígenas e o direito à sua própria cultura, e os movimentos de consciência negra, que lutam, em todo o

⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2ª Ed. 2008. p. 298.

⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2ª Ed. 2008. p.298-299

país, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, pautada no estudo e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira.⁶

Entretanto, no que se refere ao Ensino de História, os saberes acadêmicos possuem dificuldades em dialogar com os saberes escolares, prejudicando, assim, a transposição de uma história mais crítica com perspectiva de inclusão daqueles que acessam as escolas. Quanto aos graduandos dos cursos de licenciatura em sua trajetória acadêmica, estes encontrarão um acúmulo de informações teóricas seguidas de um excesso de discursos às vezes redundantes e repetitivos que se traduzem em uma pobreza de práticas pedagógicas.⁷ Essa tímida relação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolar resultam em uma dissociação entre a ciência e o social, concretizando-se em uma distorção entre o fazer e o escrever a História, observa Fenelon (1981, p. 26). Para essa autora,

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de violões e heróis.⁸

Tomando as reflexões acima como possibilidade de melhorar a formação do professor de história, assim como a prática em sala de aula, torna-se perceptível que os avanços de aproximação consistente entre o saber acadêmico e o saber escolar ainda é tímida, culminando na falta de diálogo aprimorado entre os dois ambientes que, por sua vez, necessitam um do outro. Segundo Fanaia (2008, p. 14), o estudante em transição do ensino médio para o ensino superior possui grandes dificuldades ao chegar no âmbito universitário, por conta do método predominante de entendimento do conhecimento historiográfico que atua nas escolas por meio de uma perspectiva processual, contínua, factual e, sobretudo, cronológica.⁹ Igualmente, o graduando quando se torna professor e retorna para o âmbito escolar pela primeira vez como

⁶ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p. 378-388, set./dez. 2005, p. 381.

⁷ NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Universidade de Lisboa, Portugal, 2008, p. 2

⁸ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, n.1, p. 23-25, João Pessoa, jul. 1981, p. 26.

⁹ FANAIA, João Edson de Arruda. História, Saber Acadêmico e Saber Escolar: um diálogo possível? **Coletâneas do Nosso Tempo**, v. 8, n. 8, p. 13-22, 2008, p. 14

docente também encontrará dificuldades, trazendo consigo mais dúvidas do que certezas sobre como colocar em prática os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, apesar de algumas práticas formativas interessantes estarem em curso nesse aspecto no sentido de corrigir esses distanciamentos. Destaca-se os programas de formação inicial e aperfeiçoamento da prática docente ofertados pela CAPES¹⁰, como o PIBID¹¹ e o PRP¹².

Além da carência de práticas pedagógicas consistentes, o docente em história recém-formado encontrará no âmbito escolar um ambiente um tanto o quanto desfavorável às suas demandas, sobretudo no que se refere aos excessivos cortes na carga horária da disciplina nos currículos das escolas de Educação Básica, especialmente após a reforma do Ensino Médio a partir de 2017. A medida trouxe em sua essência certa desvalorização da área de Ciências Humanas em seu discurso tecnicista, em particular para a disciplina de história, ao fragilizar a formação inicial e a carreira docente com prejuízos, talvez, irreparáveis para os estudantes da Educação Básica.

Assim como em outros momentos da história do currículo do ensino de história, nota-se um esvaziamento das disciplinas no tocante ao tempo de ensinar e aprender história nas escolas, pois a carga horária torna-se insuficiente, especialmente no ensino médio inviabilizando o diálogo entre a teoria e a prática, ao passo que apenas um fazer história abstrato como afirmou Fenelon (1981, p. 26), no qual orbita-se num limbo de ideias que muito mais parecem discursos inférteis – no que se refere ao campo da formação de professores – do que propriamente produtivos.

Porém, o processo de ensino-aprendizagem de história passou por diversas renovações curriculares e, dentre elas, houve buscas por soluções no sentido de promover a prática alinhada à teoria, não só almejando uma formação docente completa, mas também em ampliar a perspectiva de um diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar, não apenas no momento dos estágios, mas durante a implementação do currículo, como bem dialoga com os programas de formação inicial de professores.

2.2 Estágio Supervisionado na formação do professor de história na UFAL

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹¹ Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

¹² Programa de Residência Pedagógica

Podemos entender o processo de formação docente por meio da definição de *práxis* compreendida por Marx e Engels. Em que a *práxis* é a atividade de ação do ser humano cujo sua relação com a natureza gera transformações. Dessa forma, para Marx e Engels (2007):

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma¹³

Nesse sentido, sobre a formação docente, não basta somente “recolher” o que lhe foi adquirido durante todo o processo de formação, deve-se também utilizá-lo para gerar mudanças, por meio de um processo produtivo e consciente. Portanto, a *práxis* se mostra como a atividade teórico-prático que, ao mesmo tempo em que possibilita o conhecimento e a interpretação da natureza ou do meio social, também trabalha as funcionalidades desse entendimento para gerar transformações.

Assim, entra o Estágio Supervisionado, proporcionando os mecanismos necessários para trabalhar as funcionalidades teórico-prático, a fim de formar docentes capacitados para o ambiente de trabalho produtivo, como destaca a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.¹⁴

De acordo com as diretrizes de ensino e do projeto pedagógico do curso, o Estágio Supervisionado em História Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas se configura como obrigatório, determinado pela Resolução Nº 71/2006 CONSUNI-UFAL, em que divide a sua carga horária em 400 horas através de quatro semestres com 100 horas cada, a começar pelo 5º semestre. Essas 400 horas são distribuídas em aulas dentro do ambiente acadêmico e na atuação do graduando nas escolas em que irá estagiar. Notadamente, na organização das aulas os professores têm proporcionado discussões cujo foco tem se desdobrado no ensino de história

¹³ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

¹⁴ BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

por meio do desenvolvimento e implementação de atividades, servindo como mecanismos de investigação e aprofundamento da práxis escolar previstos na Resolução N° 71/2006:

Para cada semestre serão previstas atividades que promovam uma unidade entre os estágios como mecanismos de investigação e aprofundamento da “práxis escolar”. Pretende-se que o discente ao final de 4 período esteja apto a assumir disciplinas de História, bem como diagnosticar e solucionar problemas, refletir sobre a relação ensino aprendizagem e propor intervenções que possibilitem o desenvolvimento educacional.¹⁵

Dessa forma, o curso entende que o papel do estágio vai além do exercício da prática nas escolas, uma vez que o coloca como aporte fundamental para a formação docente ao entender que ao fim dos quatro períodos, o graduando deve estar apto para exercer o ensino de história em sua totalidade, pronto para se tornar um mediador de conhecimento ou de conflitos, capaz de refletir e apresentar possibilidades que propiciam a práxis escolar.

Isto posto, é necessário reforçar a importância do estágio não somente em seu momento de atuação nas escolas, mas também em suas discussões textuais, seminários e/ou elaborações de projetos temáticos no âmbito universitário, dos quais ajudam a manter um conhecimento crítico sobre a sociedade, sobre a profissão e sobre si mesmo. A fim de também manter o alinhamento entre a teoria e a prática, em que se busca desenvolver projetos pedagógicos que possam gerar transformações na realidade escolar, de modo a construir um ensino de história prazeroso. Portanto, como afirma Bezerra (2016):

O “fazer do ensino de história é um processo de tomada de consciência que nos conduz a um novo patamar de conhecimento crítico sobre o Brasil e sobre nós mesmos”. É o momento de ressignificar o ensino de história na sala de aula e também fora dela e, quem sabe, desvelar, assim, o papel da escola enquanto equipamento de transformação social e lugar de construção de conhecimento e não somente de transmissão do mesmo.¹⁶

Para Roesch (1999, p. 27), “o estágio curricular, independentemente de ser obrigatório, é uma chance de aprofundar conhecimentos e habilidades em área de interesse do aluno”¹⁷. Desse modo, é no decorrer do estágio supervisionado que a distância entre universidade e a

¹⁵ Conselho Universitário – UFAL.

¹⁶ BEZERRA, Antonio Alves. O uso de projetos temáticos nas aulas de História, construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Labirinto**, ano XVI, v. 24, n. 2, jan-jun, 2016, p. 43.

¹⁷ ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 27

escola é ligeiramente encurtada, é quando o graduando chega ao momento próprio da formação, quando finalmente ele terá a oportunidade de aliar a teoria que adquiriu ao longo do curso à prática, mediante atividades de regência de aulas ao explorar novas metodologias e recursos tecnológicos inerentes ao ato de ensino e aprendizagem. É quando o graduando aperfeiçoa o seu senso crítico de forma mais ampliada, pensar de fato a profissão e buscar refletir acerca das práticas que se desenvolvem no âmbito das salas de aula, sejam estas preparadas pelos professores supervisores em loco ou avaliando suas próprias práticas em contexto de aprendizagem, como afirma Vituriano (2019):

Ao desenvolver e vivenciar essas atividades, os estagiários podem refletir sobre suas próprias práticas e quem sabe ressignificá-las, bem como, analisar as práticas dos professores em exercício nas escolas. É uma oportunidade também de analisarem como trabalham e como poderiam repensar os processos de ensino e aprendizagem, em especial no que se refere aos conteúdos, as metodologias, as estratégias, as atividades sobre os materiais pedagógicos, brinquedos e jogos pedagógicos, em especial sobre o que fazem os professores, por que fazem e como deveriam fazer. Considerando evidentemente as condições para tal. É um momento favorável para identificar as possibilidades de pensar a profissão. A organização desse momento é fundamental e acontece de modo que os estagiários elaborem suas atividades rotinas de sala de aula.¹⁸

Tomando o excerto como referência, observa-se que o Estágio Supervisionado seja percebido como um ponto muito relevante do que somente um período momentâneo da formação por parte do estudante de graduação, do qual não deve – ou ao menos não deveria – ter um fim em si próprio, mas, um meio pois, é a partir dele que esta experiência passa a ser assimilada e integrada a vida profissional do próprio estagiário como uma base fundamental para a sua futura vida profissional, considerando que a experiência antecipa os mais variados elementos encontrados no âmbito escolar, seja administrativos e/ou pedagógicos ainda nos momentos de observação e de regência de aulas.

A experiência do Estágio Supervisionado não afeta somente a vida do estagiário enquanto graduando, mas, também a vida do estudante em contexto de aprendizagem nas salas de aulas dado as ideias novas ou comportamento que permite a identificação dos jovens com a ação pedagógica deste professor em formação inicial. Para o professor supervisor é uma oportunidade de diálogo, de retorno as ideias recentes produzidas na universidade, sendo que

¹⁸ VITURIANO, Hercília Maria de Moura. Estágio, Formação de Professores: a pesquisa como articulação teórico-prática. In: **O estágio supervisionado: experiências descoloniais**. SOUSA, Karla Cristina Silva et al. (Orgs). São Luís: EDUMA, 2019, p. 43.

alguns destes já passaram por muitos anos de atuação profissional, as vezes não tendo retornado para a casa que lhe formou. Por seu turno. Vasconcellos (1993) coloca que:

A sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes.¹⁹

Conseqüentemente, quando o estudante estagiário apresenta em suas regências uma flexibilização dos conteúdos utilizando-se de técnicas, recursos e metodologias diversificadas no sentido de contribuir na aproximação entre professor e estudante, cria-se, enfim uma atmosfera positiva para a disciplina por parte daquele que aprende e por parte daquele que ensina.

2.3 O PIBID como potencializador no processo de formação do professor na UFAL

À vista disso, cabe aqui introduzir a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nesse contexto, uma vez que o programa se configura como um agregador ao estágio e do processo de formação docente. Entretanto, diferencia-se do Estágio Supervisionado em alguns aspectos, sobretudo devido ao tempo de duração exercidos, como aponta o relatório de gestão da CAPES (2013):

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.²⁰

Isso significa que, enquanto o estágio está sujeito a uma carga horária 400 horas divididas em quatro semestres, o PIBID prolonga essa experiência em um período de 576 horas em 18 meses atuados semanalmente nas escolas, permitindo que o docente em formação tenha mais tempo para desenvolver as suas habilidades em sala de aula. Sendo assim, há uma maior

¹⁹ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

²⁰ CAPES. **Relatório de Gestão**. Brasília, 2013. p. 28.

probabilidade de o docente em formação criar um vínculo mais coletivo entre o professor supervisor e os estudantes dado o tempo de atuação no programa, tornando a troca de saberes fundamental para a formação dos novos docentes, e não somente para ele, mas também para a formação continuada do próprio professor supervisor, que ao dar espaço para novas ideias e metodologias dos estagiários, rompem com conceitos inertes e passam a produzir inovações ao compreender novas formas de linguagem, como afirma Bezerra, Silva & Sodó (2020):

O/a professor(a)-historiador(a) deve estar disposto(a) a compreender as mais variadas formas que a sociedade se utilizou como linguagem, negando o uso do livro didático como única fonte. Ampliando-se os horizontes da sala de aula buscando “levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas” (Ibid.).²¹

A partir dessa perspectiva, Meinerz (2013, p. 232, grifo do autor) afirma que o PIBID propicia uma experiência para além de “*impactos*” – entendido como ações e apropriações de práticas docentes –, e possibilita uma edificação mais próxima, por meio de “*pactos*”, viabilizados a partir das relações entre o professor em formação e o professor formado, gerando um processo de coletividade a partir da inserção cotidiana nos tempos/espços escolares.

Parece que o aspecto de construção de coletividades é o que torna o PIBID uma experimentação impactante na formação do licenciando. Penso que isso é romper com um modelo de formação que desconsidera os professores como protagonistas.²²

Portanto, o PIBID se caracteriza como um potencializador no processo de formação de professores, o tempo de atuação no programa e a coletividade desenvolvida permite que o diálogo e a troca de conhecimento faça parte do dia a dia escolar, possibilitando que o estagiário possa se estruturar melhor pedagogicamente, intelectualmente e psicologicamente, transportando para a sua função de educador novas competências para uma boa estrutura de aula, sobretudo “quando identificamos que é no sucesso das responsabilidades compartilhadas entre universidade e escola que avançamos para a formação de profissionais da educação de qualidade” (AROEIRA, 2014, p. 114).

²¹ BEZERRA, Antonio Alves; SILVA, José Augusto Ferreira da; SODÓ, Roberta dos Santos. Ensino de História, Formação de Professores(as) e PIBID: o uso de HQs e Cartoons como possibilidades didático-pedagógico nas aulas de história. **Kiri-krê: Pesquisa em Ensino**, n. 5, v. 2, dez, 2020, p. 175.

²² MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos *inimagináveis* no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v.2, n.6, Agosto de 2013, Edição Especial, p. 232-233.

Há outros aspectos que diferenciam o PIBID do Estágio Supervisionado, como a questão da remuneração da bolsa como incentivo ao projeto, financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), servindo como um atributo anímico para o estagiário e, sobretudo, para uma maior valorização do projeto no processo de formação de professores.

Outra característica importante que os diferenciam, é a liberdade concedida pelo PIBID durante o processo de atuação. Enquanto, que o estágio conduz, de certa maneira, para as metodologias a serem trabalhadas – muito por conta de uma carga horária menor como foi discutido –, o PIBID, por outro lado, viabiliza uma maior autonomia ao permitir que as metodologias sejam trabalhadas de várias formas, possibilitando um trabalho mais íntegro, contemplando a formação de professores, a produção de pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, participações em eventos científicos. No curso de História Licenciatura da UFAL, estas produções passaram a ser fundamentais para a formação de professores, como afirma Bezerra (2020):

O PIBID tem ressignificado o curso de Licenciatura em História da UFAL no que tange a formação de professores(as) para a disciplina de história na Educação Básica. Desdobrando-se em projetos de pesquisa para fins de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e projetos de mestrados desenvolvidos no PPGH/UFAL e outros Programas de Pós-graduação no país, realidade até então não evidenciada antes da implementação do Programa nesta instituição.²³

Na UFAL, PIBID chegou em meados de 2008, um ano após sua criação, priorizando os cursos relacionados as áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). Hoje, o programa incorpora todos os cursos de licenciatura presenciais disponíveis na universidade e quatro cursos de Ciência Pedagógica do ensino à distância, conforme a plataforma oficial da universidade:

Atualmente, o PIBID-UFAL abarca todos os cursos de licenciatura presenciais da universidade e quatro cursos na modalidade a distância (todos Pedagogia UAB), somando 635 bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciatura UFAL), 106 supervisores (docentes de escolas públicas de Alagoas) e 51 coordenadores de área (docentes da licenciatura da UFAL). A atuação do programa se dá em quase todas as regiões geográficas do Estado, abrangendo em torno de 70 escolas públicas (55 estaduais e 15 municipais) em diferentes municípios (Delmiro Gouveia, Água Branca, Piranhas, Santana

²³ BEZERRA, Antonio Alves; SILVA, José Augusto Ferreira da; SODÓ, Roberta dos Santos. Ensino de História, Formação de Professores(as) e PIBID: o uso de HQs e Cartoons como possibilidades didático-pedagógico nas aulas de história. **Kiri-krê: Pesquisa em Ensino**, n. 5, v. 2, dez, 2020, p. 170.

do Ipanema, Olho D'Água das Flores, Arapiraca, Marechal Deodoro, Maceió, Porto Calvo).²⁴

Ainda segundo a plataforma, o programa já beneficiou mais de 1.000 estudantes da graduação e atingiu em suas atividades didáticas-pedagógicas cerca de 10.000 estudantes da educação básica pública em Alagoas. Isso evidencia não só o compromisso da universidade para com a formação de professores, mas também o comprometimento de tornar mais próximo a conexão entre o saber acadêmico e o saber escolar em Alagoas.

²⁴ SOBRE O PROGRAMA. In: UFAL. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/iniciacao-a-docencia-pibid/sobre-o-programa-1>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO I, II, III e IV: OLHARES, RELATOS E REFLEXÕES

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece ou que nos toca.

Bondía

Recuperando as reflexões do capítulo anterior, assinalo que do ponto de vista da formação inicial do graduando em História da UFAL campus A. C. Simões, o primeiro contato com o Estágio Supervisionado se dá no quinto período do curso conforme a legislação em vigência.²⁵ Azevedo (2011) assegura que a ausência de aulas práticas no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação inicial de professores gera impactos aos graduandos, resultando em estranheza e rejeição ao trabalho nas escolas.

Sob outra perspectiva, a metodologia de ensino utilizada pelos orientandos de estágio supervisionado I e II no campus A. C. Simões da UFAL pauta-se inicialmente por discussão teórica e preparo para acesso à sala de aula, a partir da observação de professores experientes, não apenas para aprender o ofício da docência, mas para ressignificar a prática por meio de uma análise do contexto escolar e aprimoramento das habilidades inerentes aos estágios subsequentes (III e IV).

Azevedo (2011, p. 341) destaca a relevância das anotações realizadas durante o período estagiado, buscando a materialização de relatórios monográficos que tendem a “romper com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da disciplina”²⁶, viabilizando o percurso formativo do futuro docente. Neste sentido, na seção seguinte busco trazer recortes dos relatórios monográficos em uma perspectiva de análise, evidenciando as interfaces formativas da docência presentes nos relatórios de estágio supervisionado I, II, III e IV.

3.1 Características da Escola Municipal Recanto do Saber

Localizada na zona urbana do município de Murici, Alagoas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental *Recanto do Saber*²⁷ teve o seu ato de funcionamento na década de 1990,

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. DF – Brasília, 2015. p. 12.

²⁶ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 341, 2011.

²⁷ Usarei essa categoria de análise para identificar a escola campo do estágio, assim poderei analisar com mais afinco questões sobre o ato de ensinar, de aprender e de administrar. Para tanto, usarei o nome fictício para a escola. Também não identifico a escola pelo endereço e ano exato de seu ato de criação buscando preservar o seu

estando subordinada administrativamente à Secretaria Municipal de Educação daquela cidade. No momento do estágio, a escola possuía 125 funcionários ativos, onde 30 eram professores, dentre eles um intérprete em Língua Brasileira de Sinais.

No que se refere à infraestrutura, a escola disponibiliza uma biblioteca (embora o acervo seja precarizado), uma quadra de esportes fora do prédio e um laboratório de informática – sendo que os dois últimos não estavam à disposição de estudantes e professores durante o estágio de observação. Há outros equipamentos disponíveis, embora em quantidades limitadas, tais como: aparelho de DVD; impressora; copiadora; projetor e televisão. A escola ainda conta com um refeitório que fornece merenda escolar durante os turnos de funcionamento.

Em meados da segunda década deste século, a Unidade Escolar observada passou por importante reforma e ampliação por conta da demanda de matrícula. Contudo, as mudanças proporcionaram problemas de arquitetura que impedem o pleno conforto e lazer dos estudantes e/ou refletem na qualidade do ensino. O ambiente é propenso a altas temperaturas, sobretudo nas salas de aula; as áreas de recreação são abertas, limitando as opções dos estudantes em se acomodarem em dias ensolarados ou chuvosos. Há, ainda, uma carência de assentos fora das salas de aula e, sobretudo, uma melhor estrutura do refeitório que comporte adequadamente os estudantes para o consumo da merenda (Figura 1).

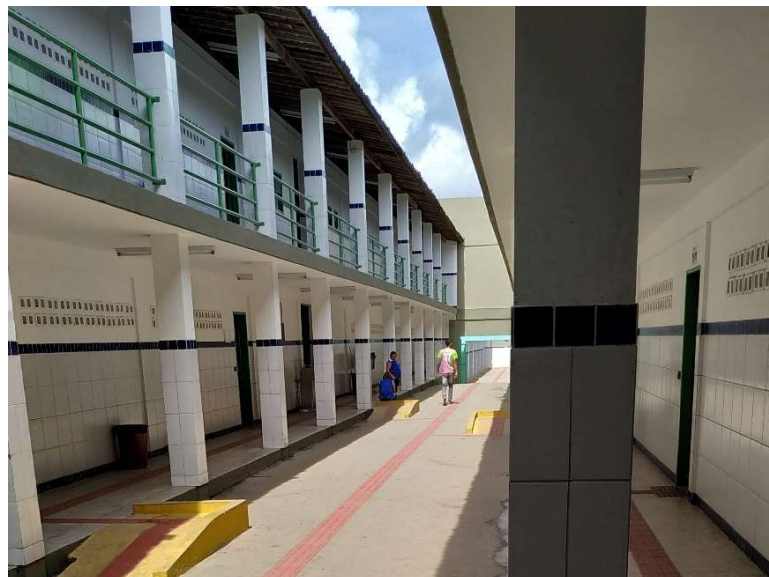


Figura 1 - Estrutura Escolar. Estágio Supervisionado, 2019.

Miranda; Pereira & Rissetti (2016), apontam que diversos fatores podem influenciar a aprendizagem, sendo o espaço escolar um deles, considerando que se trata de um ambiente que influencia a dinâmica de aprendizagem, por intermédio da estrutura física das salas, sobretudo, pela disponibilização de recursos didáticos para a realização das aulas. Nesse aspecto, os respectivos autores entendem que o desempenho do estudante não está somente relacionado ao seu interesse ou ao conhecimento e capacidade do professor em conduzir a explanação dos conteúdos, mas, também, às condições de estrutura e de recursos materiais e didáticos ao alcance dos professores e estudantes.

Dourado; Oliveira & Santos (2007), observam a relevância do financiamento público para a oferta de uma educação de qualidade, com um olhar voltado para a implementação de uma escola eficaz do ponto de vista pedagógico. Os autores colocam que:

No tocante às *instalações gerais* das escolas, vale a pena retomar o emprego dialético do conceito de *igualdade de condições de recursos*, posto que um padrão de qualidade em instalações escolares deveria envolver projetos de construção adequados à clientela, isto é, padrões que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola (parcial ou integral) e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem.²⁸

Tomando o excerto acima como referência, observa-se que a limitação dos recursos da escola levou alguns professores a aquisição de equipamentos tecnológicos próprios para atender uma demanda pedagógica da escola. No decorrer das observações, percebi que o professor utilizou equipamentos particulares na implementação das aulas, especialmente *notebook*, projetor e equipamento de som (Figura 2).

²⁸DOURADO, Luiz Fernandes (org.); OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC (Série Documental “Textos para discussão, nº 24), 2007, p. 18. [grifos do autor].



Figura 2 - Equipamentos do professor. Estágio Supervisionado, 2019.

Na aula sobre “República Oligárquica”, o professor utilizou um recurso tecnológico visual para ilustrar o contexto e a temporalidade dos eventos, alcançando boa performance no que diz respeito a atenção e a participação dos estudantes. Subsequentemente, quando o mesmo tratou das questões inerentes ao contexto da POLÍTICA DO CAFÉ-COM-LEITE sem o auxílio do recurso, houve dificuldades por conta de dispersão. O professor, então, retomou a estratégia expositiva anterior, exibindo vídeos interativos e orientando a turma a proceder com anotações para posterior discussão. Assim sendo, o debate, focado na política coronelista, foi pertinente. Como exemplo acessível aos estudantes, utilizou-se o da própria cidade de Murici, que possui semelhanças com aquele modelo de organização social.

Com base nas aulas observadas, é notório que o uso da tecnologia visual não apenas melhorou a contextualização do tema, como conteve a desatenção de parte dos estudantes. Percebeu-se que o uso do recurso visual possibilitou uma melhor compreensão de tempo e espaço dos acontecimentos históricos, proporcionando, dessa forma, um desempenho adequado do ensino de história, que tem como um de seus objetivos centrais a compreensão da História enquanto a ciência que estuda as experiências vividas por homens e mulheres no sentido de uma melhor assimilação da dimensão histórica. Segundo Ferreira (2005, p. 03), “tem um papel preponderante no estabelecimento das conexões entre os tempos (passado e presente), para que os estudantes possam formar o conceito de temporalidade e assim compreender a dimensão história da realidade”.²⁹

²⁹ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Espaço e Tempo: implicações no ensino de história. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. *Anais eletrônicos* [...] São Paulo: ANPUH, 2005. p. 03.

Contudo, é interessante para o professor compreender que, embora o uso da tecnologia visual tenha funcionado nesse contexto, nem sempre ela irá agregar completamente todos os conteúdos às aulas, sobretudo quando não há mudanças na metodologia do professor, ou quando ele se permite deixar a tecnologia extrapolar o limite de um recurso auxiliar para se tornar inteiramente dependente.

Quanto a questão socioeconômica da escola *Recanto do Saber*, segundo seu PPP, observamos que a maioria dos estudantes são fragilizados, apresentando poder aquisitivo relativamente baixo e que possuem pouco ou quase nenhum tipo de acesso aos meios tecnológicos. Estes estudantes são resultado de uma sociedade excludente e preconceituosa, desvelando um cenário que os levam a acreditar que não estão inseridos no processo de desenvolvimento social, cultural e político do município, gerando dificuldades na participação destes em práticas educativas promovidas pela escola, e inviabilizando, ainda, a participação no conhecimento construído em sala de aula, que reflete nas dificuldades do seu próprio convívio social.

No que tange a experiência de observação, a escola demonstrou, de fato, atender a um significativo número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que dependem, sobretudo, de programas sociais do Governo Federal, tal como o Bolsa Família. Parte destes estudantes residem em aglomerados habitacionais distantes do centro urbano na qual se encontra a escola, enquanto outros são oriundos da zona rural distante da zona urbana, dependendo essencialmente dos meios de transporte público fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

No momento do estágio, notei de fato algumas adversidades socioeconômicas dos estudantes daquela escola, bem como alguns equívocos pedagógicos e de gestão da instituição. Uma destas questões foi igualmente observada por Digiácomo (2005), ao assinalar que algumas escolas assimilam e toleram o problema da evasão e abandono escolar a partir do momento em que se admite quantidade elevada de matrículas em início do ano letivo. Com as desistências subsequentes dos estudantes, a escola demonstra então uma ligeira incapacidade de gestão pedagógica no sentido de assegurar a permanência e formação adequada dos estudantes por ela atendidos. Tal atitude parece-me um artifício para assegurar um quantitativo maior de recursos para a escola. Assim, Digiácomo (2005, p. 01) considera que:

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de

um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo [...]”³⁰

Considerando as reflexões do autor, pude perceber uma postura hostil de quem recebia os estudantes que chegavam atrasados, especialmente aqueles dos oitavos anos, parte deles com elevada dificuldade de aprendizagem, sem contar que tais estudantes já eram rotulados por pertencerem a uma sala/turma identificada por “distorção”, termo pejorativo, que a meu ver era desestimulador e segregador.

Os estudantes eram/são colocados na sala da “distorção” porque possuíam dificuldades de aprendizagem e, ainda, tinham idade superior aos demais estudantes do fluxo considerado padrão. Logo, a sala era uma espécie de “depósito” de estudantes que, sob a percepção equivocada e excludente da gestão, não tinham/têm condições objetivas de aprender como os demais. Observei essa questão como uma das adversidades pedagógicas que inviabilizava o aprendizado dos estudantes e que, grosso modo, desincentivava os mesmos a continuarem na escola, proporcionando, assim, aumento nos indicadores de evasão e/ou abandono.

Bittencourt (2008) chama a atenção para essa questão, assinalando que práticas segregacionistas como estas são táticas que remontam ao período imperial, sabendo-se que no passado da história escravagista, as escolas primárias do século XIX eram limitadas, disponíveis em alguns centros urbanos desenvolvidos. Para tanto, assinala que o direito à educação era uma primazia exclusiva das famílias com elevado poder aquisitivo e predominantemente brancas.³¹

Acredito que o uso destas práticas segregacionistas na atual conjuntura necessariamente não configura um ato pensado para excluir intencionalmente, mas, sim de uma perspectiva cultural intrínseca a algumas instituições de ensino, neste caso as escolas. Desse modo, é mister aos futuros docentes identificar essas práticas para que possam ser combatidas no sentido de construirmos uma sociedade mais justa e que possamos de fato ofertar à população brasileira uma “educação libertadora”, para usar uma expressão Freiriana. Desse modo, Freire (1987) coloca que: “o objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”.³²

³⁰ DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. Jacarezinho: Cadernos PDE, 2005, p. 01.

³¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 62

³² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 108.

3.2 Projeto político pedagógico da escola e a formação continuada de professores

Um dos principais elementos de discussão e orientação no período de supervisão é sobre a centralidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas, pois este é um dos mais importantes instrumentos que tende a aproximar a escola da comunidade, desde que seja construído coletivamente e esteja alinhado à finalidade de aperfeiçoar a prática educativa. Veiga e Resende (1998, p. 09), destacam que:

O projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.³³

O PPP não se limita a um documento inalterável, pelo contrário, deve assumir que se trata de um projeto em permanente construção e que seu foco principal é nortear as ações pedagógicas no âmbito escolar, potencializando melhorias na qualidade da aprendizagem dos estudantes e fundamentando-se na realidade atual e em sua história, como observam Longhi & Bento (2006, p.173). Portanto, é relevante assinalar a importância da participação da comunidade escolar na construção do PPP. Alonso (2002) observa que só é possível produzir um trabalho coletivo quando operamos e um ambiente democrático, especialmente quando as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor ideias e emitirem opiniões.³⁴

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Capítulo I, art. 44, trata da elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP e regimento escolar, enfatizando a sua importância no sentido de propiciar a inferência coletiva por parte dos diferentes sujeitos em sua construção, afirmando que “o projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social [...]”.³⁵

Um elemento interessante no PPP da escola ora pesquisada é a formação continuada dos professores. O documento assinala a necessidade de a equipe gestora acompanhar os

³³ VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.); RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

³⁴ ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002, p. 4.

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 7/2010**, p. 7.

profissionais da educação utilizando-se das reuniões de planejamento e conselho de classe para orientar e ouvir sugestões. Por outro lado, é possível afirmar que este PPP não amplia as possibilidades de formação em serviço, no que se refere a mobilização de leituras e reflexões acerca de estudos de caso em diálogo com bibliografia e referencial especializado. Neste caso, a escola parece compreender que a formação continuada é somente a troca de informações coletivas sobre determinados aspectos da organização escolar.

Isso se configura num obstáculo, uma vez que a formação continuada é requisito necessário para o processo permanente de aprendizagem pessoal e profissional do professor, e esta deve ser atribuída através de um desenvolvimento teórico/prático dentro do contexto de trabalho para lidar com as constantes transformações, seja metodológica, política, econômica ou social. Como observa Libâneo (2004, p. 227-228)³⁶:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Observa-se que, sob a ótica da diversidade social e cultural dos estudantes, a formação continuada de professores colabora não só para o aperfeiçoamento de metodologias diversificadas, como também na avaliação dos estudantes, observando habilidades cognitivas, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, viabilizando a implementação de ações pedagógicas que assegurem um melhor desempenho dos estudantes. Logo, é necessário destacar que o PPP é um instrumento que deve integralizar e orientar o processo de formação continuada do docente, tornando-se aporte teórico/prático fundamental ao buscar atender necessidades da escola e dos próprios professores, como previsto na Resolução nº 4, de 2010, da CEB/CNE, ao entender que:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.³⁷

³⁶ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Revista Ampliada, 5ª ed., – Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 227-228.

³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 7/2010**, p. 18.

A partir desta diretriz e entendimento da CEB/CNE, é plausível afirmar que a desatualização ou a inexistência do PPP desemboca na falta de autonomia da escola com implicações na construção da sua identidade, prejudicando, assim, o trabalho de formação e atuação pedagógica não apenas dos docentes, mas todos os que fazem uso da escola enquanto equipamento social. A sua ausência ou desatualização pode acentuar a já fragilizada formação continuada no sentido de levar os docentes a um processo de estagnação pedagógica, muitas vezes ancorados em metodologias de ensino ultrapassadas para as demandas do tempo presente, privando-os de um processo formativo atualizado e, sobretudo, inviabilizando a comunicação adequada com discentes em contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3.3 Regência: A Ditadura Civil Militar

O período de regência no estágio supervisionado se deu em dois momentos completamente distintos: o primeiro contato ocorreu antes da pandemia de Covid – 19, em dezembro de 2019; já o segundo, no decorrer da pandemia, entre os meses de maio e junho de 2021. A escolha do conteúdo da primeira regência acompanha não só o cronograma bimestral dos estudantes por meio da BNCC³⁸, apresentando o tema “Ditadura Civil Militar”, mas foi uma escolha pensada de acordo com a conjuntura política e negacionista do ano de 2019, com o intuito de tornar mais lúcido este fato histórico, de modo a esclarecer possíveis distorções sobre a temática, no intuito de contribuir para a permanência da memória coletiva sobre a real característica da ditadura militar.

Diferente do professor supervisor que conduziu os Estágios Supervisionados I e II, o professor do Estágio Supervisionado III não dispunha de equipamentos próprios para a utilização de uma aula audiovisual, uma vez que os equipamentos da escola não estiveram disponíveis para uso. Assim, a metodologia aplicada durante as regências buscou um viés tradicional intercalada com discussões, a partir de uma compressão dos conteúdos pelo fato de a escolar dispor de um calendário restrito.

O desenvolvimento das aulas foi pautado no uso do livro didático, com o aproveitamento de textos complementares para maior embasamento teórico, dos quais foram utilizados: *Brasil: Uma Biografia* (2015), de Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling; *O Brasil Republicano. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-*

³⁸ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso: 1 mar. 2023.

militar de 1964 (2019) e *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX* (2003) de Jorge Ferreira.

O plano de aula utilizado numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, dividiu-se em duas aulas. A primeira contemplou uma introdução ao contexto da Ditadura Civil Militar e uma compreensão do cenário geopolítico do período, seja através da Guerra Fria, seja através do expansionismo da ideologia comunista que figurou aos olhos da elite brasileira por meio da imagem populista do então presidente eleito João Goulart. Por sua vez, na segunda aula buscou-se elucidar aspectos que influenciaram para a reabertura da democracia, representados pelas crises e pela resistência social através dos movimentos artísticos e luta armada.

O ponto mais significativo da regência, pautou-se na utilização de conceitos chave cujo definem o período abordado, como: militarismo; totalitarismo; censura; tortura; comunismo e resistência. Estes conceitos serviram não somente para delinear o contexto em que se estabelecia a ditadura, mas para correlacionar e debater seus significados na conjuntura sociopolítica do ano de 2019. Segundo Bittencourt:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produzem para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2008, p. 183).³⁹

Isto posto, intercalado com a explanação do tema, o debate se desencadeou através de alguns questionamentos colocados aos estudantes, dentre eles sobre polarização do país na figura de João Goulart pouco antes do golpe, dividindo-se entre apoiadores da exoneração do então presidente (as elites) e aqueles que apoiavam a sua permanência (os estudantes e a classe operária). Tal fato histórico foi relacionado com a polarização na política brasileira no atual contexto. Ao questionar os estudantes se há, atualmente, uma polarização entre ideologias, a resposta foi unanime de que “sim, entre PT e Bolsonaro”. Curiosamente, os estudantes questionaram se no período da ditadura o comunismo “já era liderado pelo PT”.

Dessa forma, buscou-se contextualizar as características do Partido dos Trabalhadores. Foi explicado aos estudantes que o PT não existia durante grande parte da ditadura, tendo seu surgimento ocorrido somente em 1980, cinco anos antes do início do processo de reabertura

³⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 183.

política. Também foi esclarecido que, apesar de um partido de esquerda, o PT é um partido sindicalista, não comunista. A contextualização gerou certo entendimento por parte dos estudantes e um notável incômodo em outros, visto que há um conflito de noções entre aquilo que está sendo estudado e aquilo que está sendo assimilado no dia a dia.

Na continuidade da aula, foram questionados sobre o que seria um governo ditatorial, sendo posteriormente classificado por eles como “um governo sem direitos”. A resposta foi parâmetro para explicar que a ditadura é um regime totalitário e não democrático, onde não há participação popular nas decisões do governo. A discussão permitiu um paralelo com a sociedade atual para que os estudantes pudessem compreender a seriedade de um sistema repressivo, trazendo, por exemplo, a contextualização do termo “censura”.

Aos estudantes, para exemplificar a vivência em um regime ditatorial, foi pedido que imaginassem como seriam suas vidas sem o direito de expressar suas opiniões, sem a liberdade de decidir o que assistir ou ouvir, sem acesso à internet ou qualquer meio tecnológico, além da repressão física por parte das autoridades militares. O momento reflexivo gerou uma noção maior da importância em se viver numa democracia, uma vez que argumentaram o quão ruim seria a experiência numa sociedade onde não poderiam ter liberdade – alguns ressaltaram até o voto como meio de preservação dos direitos.

Outro aspecto ressaltado foi o da propaganda nesse tipo de governo, utilizada essencialmente para a manipulação midiática. Nesse sentido, colocou-se como exemplo um termo atual, a chamada *fake news*, onde se discutiu a importância de ficarmos atentos aos conteúdos da internet, sobretudo nas redes sociais, salientando a relevância de checar as fontes dos conteúdos absorvidos. Destacou-se que a manipulação de informações não ocorre somente em regimes ditatoriais, mas na democracia, tanto na política quanto em diversos setores sociais. Então, através de um clima descontraído, foi possível fazer um paralelo necessário das *fake news* com histórias que estudantes criam sobre seus colegas, para demonstrar o aspecto negativo dessa estratégia de manipulação.

3.4 Regência em tempos de pandemia: as rebeliões na América portuguesa

A pandemia impactou a escola Recanto do Saber, que passou a adotar o uso prioritário da tecnologia como metodologia para as aulas à distância, ministradas via aplicativo de bate-papo. O processo adaptativo foi dificultoso devido a carência de equipamentos por parte dos estudantes e professores. O impacto se refletiu também no número de estudantes matriculados na escola, que diminuiu consideravelmente.

Ao consultar o site QEdu, que reúne dados oficiais do Censo Escolar, observou-se a quantidade de matriculados no Ensino Fundamental II, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos durante o percurso dos estágios realizados na escola entre os anos de 2019 (atividades de observação), 2020 e 2021 (momento de preparação e regência de aulas). Quanto aos dados do ano de 2021, estes foram complementados por meio de Relatórios de Gestão disponibilizados pela própria Secretaria Municipal.

Gráfico 1 – Matrículas por etapa (Anos Finais, 2019)

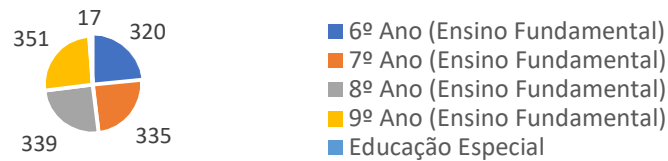


Gráfico 2 - Matrículas por etapa (Anos Finais, 2020)

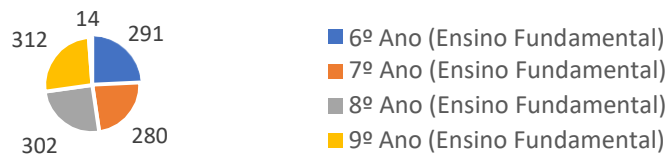
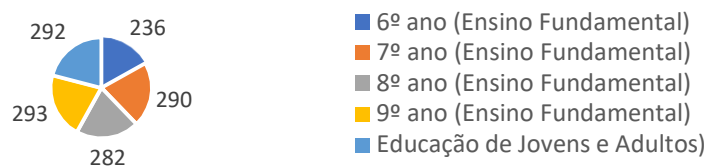


Gráfico 3 - Matrículas por etapa (Anos Finais, 2021)



Fonte: Autor, 2023.

Os gráficos indicam elevado número de estudantes matriculados durante 2019, e uma ligeira redução em 2020 e 2021, em decorrência da pandemia de Covid – 19. Esta redução corrobora com o perfil socioeconômico de parte dos estudantes da escola que, como anteriormente apontado, se encontram em situação de vulnerabilidade, possuindo baixo poder aquisitivo com pouco ou nenhum acesso à internet.

Segundo um levantamento feito pelo CETIC entre setembro de 2020 a junho de 2021, em 3,6 mil escolas de todo o país, cerca de 86% foram afetadas devido à falta de computadores, celulares e acesso à internet. Entre as públicas, 93% das escolas municipais e 95% nas estaduais relataram dificuldades pela falta dos equipamentos, enquanto nas escolas particulares o número caiu consideravelmente para 58%. O levantamento também apontou que 92% da falta de acesso

se dá em localizações rurais, enquanto nos centros urbanos essa porcentagem diminui para 83%.⁴⁰

Relatos da própria coordenação da escola afirmam que algumas famílias de baixa renda desistiram de matricular seus filhos pela falta de acesso à tecnologia. Estes trocaram o ambiente escolar por trabalhos locais, muito por conta da necessidade de remuneração que possibilitasse alimentação, pois parte desses estudantes dependiam da merenda escolar. Nesse sentido, Barbosa; Anjos e Azoni (2021, p. 05) discorrem que:

Com a suspensão das aulas, crianças tiveram seu acesso à comida de qualidade interrompido, o que pode afetar significativamente seu desenvolvimento cognitivo, em especial nas mais jovens, visto que as refeições oferecidas na escola estão positivamente associadas ao bom desempenho acadêmico.⁴¹

É diante do cenário exposto que intercorre a regência no Estágio Supervisionado IV. Todavia, antes de iniciar qualquer processo, houve na turma de estágio supervisionado do curso de História-Licenciatura da UFAL uma preparação intensa, visto que a conduta adotada nas regências seria amplamente remota.

Para além dos tradicionais debates e atividades de seminário, o Estágio Supervisionado IV, ministrado pelo professor Dr. Antônio Alves Bezerra – que também ministrou e coordenou o Estágio Supervisionado III –, instruiu a turma a elaborar um Projeto Temático para construção de uma metodologia que provocasse uma experiência diversificada às aulas remotas. Os projetos foram então elaborados em duplas, com temas de livre escolha (desde que se encaixassem ao cronograma do professor), dos quais deveriam ser aplicados durante as regências (também feitas em duplas).

A elaboração do Projeto Temático se baseou no tema “As Rebeliões na América Portuguesa”, voltadas às turmas de oitavo ano. O objetivo foi implementar ao ambiente remoto um dinamismo para além da troca de mensagens, através de duas atividades distintas. A primeira atividade foi uma análise documental de dois textos: um relacionado a conjuração mineira, que apresenta a sentença para execução de Tiradentes, escrita em 18 de abril de 1792; outro, referente a conjuração baiana, que aborda uma conversa entre Manuel Faustino com sua tia em

⁴⁰ PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. **TIC Educação 2020**, edição COVID-19 (Metodologia Adaptada). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021, p. 66. Disponível em: < <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

⁴¹ BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**, 2022, p. 5.

meados de 1798. Por sua vez, a segunda atividade foi uma confecção de cartazes, que se distanciou do tema central a pedido do professor supervisor, em virtude da aproximação da emancipação política da cidade, para foco na história de Murici.⁴²

Estas atividades buscaram mapear distintos olhares sobre formas específicas de linguagens ao estimular, através da análise documental, o hábito da leitura e do senso crítico dos estudantes, auxiliando-os a uma melhor compreensão ao contexto estudado. Por seu turno, a produção de cartazes procurou aguçar suas criatividade, conhecimentos e, ao mesmo tempo, instigá-los a prática da pesquisa. São abordagens distintas que auxiliam para a produção de saberes históricos e para a formação do pensamento, como afirma Fonseca (2003, p. 164):

Todas as linguagens, todos os veículos materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes de trabalho devem propiciar a alunos e professores o acesso e a compreensão desse universo de linguagens.⁴³

As aulas deram ênfase às principais revoltas que ocorreram durante o período colonial, sobretudo, a Inconfidência Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798). Inicialmente, a expectativa para as regências se pautou na utilização de videoconferências e mensagens de texto mediante *Google Meet* e *WhatsApp*®. Porém, naquele período, a escola atuava somente via *WhatsApp*, através de mensagens de áudio e texto. A coordenação justificou esta decisão afirmando que havia instabilidade de conexões a programas que exigiam uma internet estável.

Acompanhando a estrutura dos planos de aula elaborados previamente por meio do projeto temático, as regências foram divididas durante o período matutino e vespertino. Foram realizadas quatro aulas em um período de duas semanas, uma vez que as aulas de História foram reduzidas de quatro para três aulas semanais, ocorrendo nos dias 25 e 29 de março e em 01 e 05 de junho, com cinquenta minutos de duração por aula.

Para além do livro didático, também foram utilizadas bibliografias complementares, como: *Brasil: Uma Biografia* (2015), de Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling; *Narrativa das Rebeliões: Linguagem política e ideias radicais na América Portuguesa moderna* (2003), de Luciano Figueiredo; *Inconfidência Mineira: A história dos sentidos de uma história* (2002),

⁴² O propósito da alteração foi aproveitar metodologicamente a data comemorativa para acentuar aos estudantes que a cidade onde vivem também possui uma história e que, ao conhecê-la, possam enxergar que eles fazem parte dela.

⁴³ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 1Ed. Campinas: Papirus, 2003.

de Júnia Focas, e *Combates pela História da Conjuração Baiana de 1798: ideias de crise e revolução no século XX* (2009), de Patrícia Valim.

Foram postados no ambiente remoto imagens e vídeos ilustrativos para que os estudantes pudessem compreender o cenário político-social do período abordado. Houve dificuldade na dinâmica da aula por conta da metodologia remota aplicada pela escola, focada nas mensagens de texto e áudio, trazendo diversas limitações, como, por exemplo, o tempo despendido ao envio de explicações breves para fácil compreensão dos estudantes, além das incertezas sobre a assimilação dos conteúdos. Todavia, no seguimento das aulas, viu-se maior dinamismo na interação com os estudantes, buscando-se caracterizar as diferenças entre as principais revoltas ocorridas no Brasil, salientando suas motivações e consequências produzidas pela coroa portuguesa.

Para a análise documental, foi esclarecido aos estudantes que ficassem atentos a leitura e as informações obtidas nos documentos para que pudessem responder respectivamente um breve questionário. O documento relacionado a inconfidência baiana foi aplicado objetivando um tempo com cerca de 25 minutos para a leitura e resposta ao questionário que se resumiu a cinco perguntas da qual poucos conseguiram responder completamente, oscilando entre três a quatro questões respondidas, que eram: 1) *Em que cidade se passa o diálogo narrado pelo autor?* 2) *Como ele descreve Manuel Faustino? Qual era sua ocupação?* 3) *Sobre o que ele conversa com Sebastiana? Qual era a condição social dessa mulher?* 4) *De acordo com o que você leu neste trecho, sobre qual evento histórico o livro trata?;* 5) *Na sua opinião, qual era a ideia de liberdade que Manuel Faustino tinha? Que outro acontecimento histórico trazia em seu lema o conceito de liberdade?*

A aplicação do segundo documento seguiu a mesma metodologia do primeiro, logo, leitura atenta aos detalhes e outro questionário, este possuindo somente duas perguntas, sendo elas: 1) *A sentença dada a Tiradentes foi relacionada a que crime?* 2) *Na sua opinião, por que o corpo do inconfidente acabou sendo exposto em lugares públicos?* O tempo sugerido para a análise do segundo documento foi o mesmo do primeiro, porém a finalização ocorreu de forma mais rápida e com melhor resultado.

Por sua vez, a confecção de cartazes, como já mencionado, alterou a temática projetada. A última aula dedicou-se à produção, onde foi transmitido aos estudantes informações históricas sobre a cidade, possuindo como base o livro *Dois séculos de História* (2001), a biografia mais completa da cidade de Murici escrita pelo padre e historiador Jimmy Xerri, pároco da cidade em meados dos anos 1990. Através do livro foram apresentadas curiosidades históricas de alguns pontos turísticos da cidade, como o surgimento do Morro Santo do Cruzeiro, a formação

da paróquia e a construção da Igreja Matriz, além das enchentes que marcaram e que ainda marcam dolorosamente a vida do povo muriciense. Os cartazes deveriam possuir um breve resumo sobre a história da criação de Murici, bem como fotos do antes e do depois de algumas localidades históricas da cidade (Figura 3).

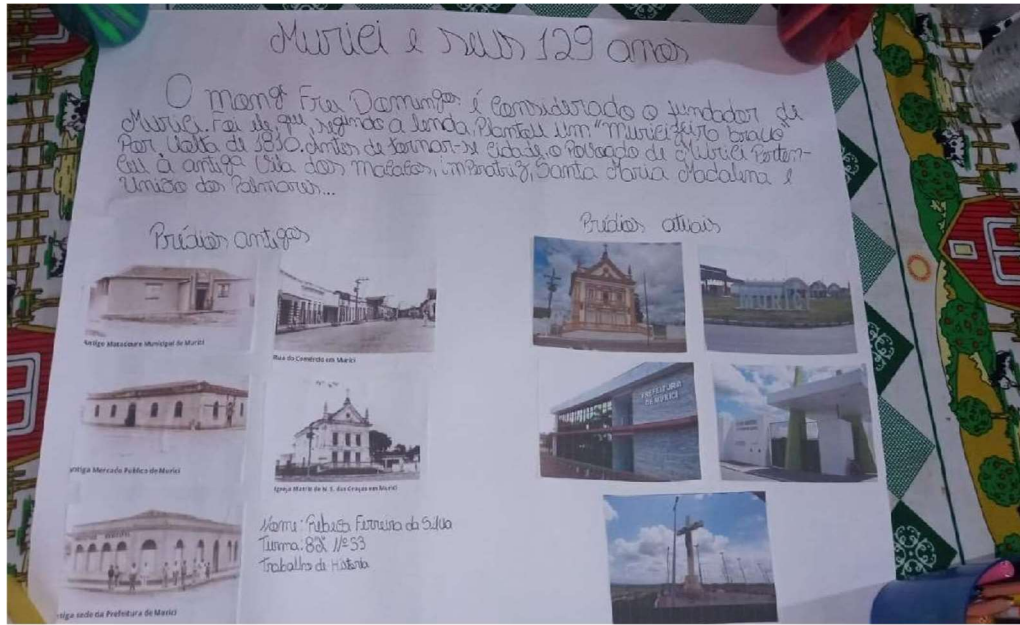


Figura 3 - Confeção de cartazes sobre Murici - AL. Estágio Supervisionado, 2021.

A regência em questão, possibilitou a percepção de que, mesmo em um ambiente remoto, é possível trabalhar metodologias que diversifiquem o ensino de história, estimulando a pesquisa, a análise e a criatividade.

4. PIBID: OLHARES, RELATOS E REFLEXOES PARA ALÉM DO ESTÁGIO

O PIBID tem ressignificado o curso de Licenciatura em História da UFAL no que tange a formação de professores(as) para a disciplina de história na Educação Básica

Bezerra

Observamos, a princípio, que o PIBID e o Estágio Supervisionado possuem similaridades e distinções em suas abordagens, mas para além de tudo, dispõem de um mesmo objetivo em comum, contribuir para a formação do futuro docente ao oportunizar uma experiência real na área da educação básica. Essa experiência, por sua vez, torna-se ainda mais agregadora quando há um diálogo cooperativo entre ambas, possibilitando a transposição de metodologias para a construção do conhecimento prático docente. Nesse sentido, para Noffs e Rodrigues (2016, p. 367):

O Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado se apresentam como uma possibilidade aos licenciandos de se tornarem sujeitos do processo de formação, o que se faz a partir do aprimoramento do olhar, do questionamento, da curiosidade científica em busca da fundamentação teórica que ilumine a ação do docente no cotidiano escolar.⁴⁴

Nessa perspectiva, o processo de iniciação à docência no PIBID pela UFAL ocorreu, em certos momentos, na mesma época do estágio supervisionado, uma vez que a passagem pelo programa se deu entre agosto de 2018 a dezembro de 2019, em paralelo com os estágios I e II. Dessa forma, o ingresso antecipado no PIBID permitiu melhor desenvolvimento a respeito das concepções acerca dos mecanismos encontrados no âmbito escolar, que também foram primordiais para as discussões aplicadas nas análises dos relatos sobre os estágios.

Este desenvolvimento, por seu turno, só foi possível devido a carga horária do programa em relação ao estágio, que como foi discutido anteriormente, possui um tempo de duração bastante ampliado. Corroborando com essa concepção, Alves (2022, p. 31) afirma que “o período extenso e contínuo em sala de aula, proporcionado pelo PIBID, permite que o formando não apenas visite o decorrer de um ano letivo, mas também faça parte de todas as suas etapas.”⁴⁵

Partindo do excerto, o tempo prolongado no programa propiciou vivenciar o dia a dia de um profissional docente, conhecer mais a fundo a estrutura escolar, as questões

⁴⁴ NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 14, n. 1, jan/mar, 2016. p. 367.

⁴⁵ ALVES, Rodrigo Freitas. *Encontros entre teoria e prática durante a formação acadêmica no curso de História*. 2022. Monografia – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. p. 31.

administrativas da escola, a diversificação de metodologias, bem como as características dos estudantes e suas condições socioeconômicas. Da mesma forma, possibilitou transferir estas atividades e vivências em eventos, encontros e oficinas, devendo-se, conforme a Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022, “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica”⁴⁶ (Brasil, 2022, p. 12). Momento não só previsto nas atribuições do programa, mas também na criação de oportunidades para a troca de experiências entre os pesquisadores envolvidos (Marchiori *et al.*, 2006).

4.1 Aspectos gerais da escola e o encontro com os estudantes

Assim como foi observado na escola Recanto do Saber nos estágios, o contato prévio com a Escola Municipal *Vila Mágica* na cidade de Maceió – AL em turmas do 6º ano, buscou analisar as mesmas características que considero importantes para um ensino-aprendizagem adequado, seja em sua estrutura, na metodologia da escola através de seu PPP e, sobretudo, o perfil dos estudantes. Nesse sentido, foi percebido que ambas as escolas possuíam características semelhantes.

A começar pela estrutura que, embora seja consideravelmente menor do que a escola Recanto do saber, a escola Vila Mágica apresentava as mesmas complicações em sua arquitetura, com pouca ventilação e propensa a altas temperaturas, assim como falta de um refeitório e de uma área de recreação adequada. Outra similaridade, relaciona-se ao PPP, que se encontrava desatualizado, tendo feito sua última revisão entre os anos de 2007 e 2008, possuindo carência de bibliográficas e, conseqüentemente, propostas metodológicas renovadoras.

Todavia, a característica mais equivalente entre as escolas foi, decerto, a questão socioeconômica dos estudantes, dos quais a sua maioria apresentavam similarmente um perfil de vulnerabilidade social. Este ponto é interessante observar, visto que as escolas estavam localizadas em cidades distintas. Enquanto, que a escola Recanto do Saber está estabelecida no interior, num ambiente com características rurais, a Vila Mágica está situada na capital alagoana, numa região urbanizada onde, teoricamente, o acesso à internet e a tecnologia seria facilitado, todavia, viu-se que estas dificuldades eram semelhantes entre a maior parte dos

⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 83, de 27 abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília – DF, 2022.

estudantes. Desse modo, nota-se, portanto, que independentemente da região, as escolas públicas brasileiras estão sujeitas a desigualdades, possuindo altos índices de pobreza, risco e vulnerabilidade social (Duarte, 2012, p. 26).

Tomando as especificidades como parâmetro, o primeiro contato do PIBID com os estudantes da escola Vila Mágica se deu em 21 de agosto de 2018, durante o terceiro bimestre do ano letivo. A equipe composta por oito integrantes foi bem recebida por eles, que imediatamente se entusiasmaram pela companhia no decorrer da aula, mas com um certo estranhamento sobre o programa, já que nunca tinham passado por essa experiência.

O estranhamento logo foi minimizado quando cada membro da equipe – acompanhado pela professora supervisora – explanou detalhadamente o que significava o PIBID e a sua importância na cooperação das aulas, seja na diversificação de atividades, elaboração de dinâmicas ou no auxílio dos temas abordados para um maior conhecimento e engajamento da disciplina. Outrossim, explicou-se como funcionaria os dias em que o PIBID colaboraria nas aulas, dividindo-se em dois grupos, cada grupo com quatro bolsistas atuando em dois dias na semana.

Da mesma forma, realizou-se uma breve biografia de quem éramos, contando a trajetória de cada bolsista até alcançar a UFAL, assim como os objetivos e a importância da universidade para a vida profissional. Essa breve biografia foi elaborada em conjunto com os estudantes por meio da “dinâmica da teia” (Figura 4), um exercício de apresentação pessoal em grupo que nos possibilitou conhecer previamente todos os envolvidos, seus nomes, suas tendências, seus envolvimento para com a disciplina de história, bem como reconhecer as suas concepções prévias que os impedem e/ou potencializam as possibilidades de aprender (Caimi, 2015, p. 120).



Figura 4 - Dinâmica da Teia. PIBID, 2018.

4.2 Projetos desenvolvidos e experiências compartilhadas

Não hesitem na criatividade e na ousadia, uma vez que se possui segurança em relação aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem que se quer alcançar e quando se está atendo ao universo de expectativas e necessidades dos estudantes, ainda mais as estratégias e as metodologias didático-pedagógicas podem ser variadas, ajustadas, reinventadas e recriadas.⁴⁷

As reflexões de Fochi (2015, p. 170) no excerto acima, estimulam para a variação de metodologias didático-pedagógicas para o alcance de objetivos satisfatórios no processo de aprendizagem, por meio da criatividade e segurança nos conteúdos abordados. Foi mediante a estes atributos que foram desenvolvidas atividades variadas no percurso do PIBID para que as necessidades dos estudantes pudessem ser atendidas, objetivando uma participação mais ativa nas aulas, rompendo, portanto, com o modelo de aprendizagem tradicionalista, mesmo que brevemente.

Nos dias iniciais na escola Vila Mágica, realizou-se uma reunião entre os integrantes com o intuito de discutir possíveis projetos a serem trabalhados no percurso dos bimestres. O primeiro deles a ser implementado foi o “Mural do PIBID”, elaborado para manter os estudantes informados sobre as atividades em desenvolvimento, do mesmo modo que também propiciou uma comunicação mais próxima, ao disponibilizar sugestões para programas futuros.

Essa proximidade, estimulada por intermédio das sugestões de atividades, incentivou, por parte dos estudantes, para a possibilidade de uma visita ao museu. Portanto, foi organizado entre outubro e novembro de 2018 um projeto de pesquisa de campo ao museu, tendo como escolha o “Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore”⁴⁸⁻⁴⁹, localizado na própria cidade de Maceió. Escolha definida em virtude de seu vasto acervo cultural alagoano, objetivando despertar nos estudantes o sentimento de identidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, organizou-se uma preparação inicial, introduzido previamente uma aula sobre a conscientização na preservação do patrimônio histórico-cultural material e imaterial, por meio de uma aula expositiva com o auxílio de slides que apresentavam imagens e vídeos sobre o patrimônio histórico alagoano, salientando a sua importância para a identidade cultural do estado – parte dos patrimônios mostrados foram de

⁴⁷ FOCHI, Gabriela Márcia. **Metodologia do ensino de História**. Indaial: UNIASSELVI, 2015. p. 170.

⁴⁸ O Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore (MTB) é instalação cultural da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi criado em 20 de agosto de 1975, localizado na Avenida da Paz, Maceió/AL. O museu encontra-se fechado temporariamente, e conta com um Tour Virtual de todas as suas obras e exposições.

⁴⁹ SOBRE O MUSEU. *In*: UFAL. Disponível em: < <https://ufal.br/ufal/extensao/equipamentos-culturais/museus/museu-theo-brandao>>. Acesso em: 9 abr. 2023.

localidades implementadas ao roteiro do trajeto até o museu. Definiu-se, semelhantemente, que a visita projetaria a produção de uma redação sobre os objetos culturais observados durante a excursão pelo acervo, o que mais chamaram suas atenções e o porquê de preservá-los.

A aula aproveitou, equivalentemente, para discutir uma forte deficiência dos estudantes, relacionada a perda das atividades trabalhadas em sala de aula. Foi pontuado a necessidade de também preservar o nosso compromisso para com a disciplina, guardando e conservando os documentos. Dessa forma, aproveitando o tema, elaboramos o projeto “Meu caderno de História” (Figura 5), um caderno exclusivo da matéria onde os estudantes guardariam todas as atividades desenvolvidas na sala. Foi dada a liberdade para que pudessem decorar e colorir o caderno de acordo com sua criatividade, para isso, disponibilizamos os materiais adequados para a elaboração, como cola, lápis de colorir, tesouras, papéis adesivos e tecidos.



Figura 5 - Projeto "Meu Caderno de História". PIBID, 2018.

No processo de elaboração do caderno, foi esclarecido que, embora importante, a preservação não se resume somente em guardar nossos documentos pessoais, mas a proteger tudo aquilo que faz parte de nossa cultura. Lemos (2000, p. 29) reflete sobre isso ao escrever que:

Preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmos que alterados, usos e costumes populares⁵⁰

A partir dessa conscientização inicial, portanto, foi organizado todo o procedimento da pesquisa de campo, com autorização da escola e dos pais dos estudantes por meio de um documento assinado. Foram disponibilizados dois ônibus para transporte pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED), do mesmo modo que alimentos e materiais para anotações. Organizou-se, da mesma forma, um roteiro que seria percorrido até o destino do museu, transitando entre alguns locais históricos da cidade de Maceió, como o bairro do Jaraguá, Pavilhão do Artesanato e o Mirante de São Gonçalo (Figura 6).



Figura 6 - Mirante São Gonçalo. PIBI, 2018.

Procedimentos previstos por Rosário através do *Manual para aula de campo como projeto interdisciplinar na educação profissional e tecnológica* (ROSÁRIO; PINTO, 2021, p. 7):

“(Preparação) Visita prévia ao local escolhido;

⁵⁰ LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. **O que é patrimônio histórico**. 5Ed. São Paulo: Brasiliense S.A, 2000.

(Experimentação) Simular a realização aula de campo, tanto na perspectiva dos educadores como na dos educandos – se possível visitar o local para realizar uma ambientação, seja presencialmente ou de maneira virtual (no caso de lugares mais longínquos);

(Recursos) Levantamento dos recursos humanos e financeiros necessários – autorizações assinadas pelos responsáveis (se menor de idade) ônibus, lanche, ingressos, material para anotações, eletrônicos etc.;

(O Como) Elaboração do roteiro, etapas, caminhos e abordagens norteadoras/referenciais;

(Metas/Objetivos) Definição dos parâmetros pedagógicos que se pretende alcançar; - (Recursos) Levantamento dos recursos humanos e financeiros necessários – ônibus, lanche, ingressos, material para anotações, eletrônicos etc.,”⁵¹

Na chegada ao museu, os bolsistas e os estudantes foram introduzidos pelos administradores mediante a uma palestra, cujo foram ressaltadas não só a importância da preservação da cultura alagoana, mas também discorrendo sobre a história do professor, médico e folclorista Theotônio Brandão Vilela e sua trajetória na conservação do acervo. Por intermédio da excursão, buscou-se estimular os estudantes a refletirem acerca do espaço *in loco*, deixando-os expressar livremente suas impressões (BITTENCOURT, 2008, p. 358), não apenas em função da preservação da memória e do patrimônio histórico-cultural, mas também da necessidade de desconstrução de concepções distorcidas enraizadas na sociedade sobre determinadas culturas. Nesse sentido, a sala intitulada como “Fé” (Figura 7), nos permitiu refletir a respeito da intolerância religiosa, sobretudo contra as religiões de matrizes africanas.

⁵¹ ROSÁRIO, Renato; PINTO, Leandro Rafael. **Manual para aula de campo como projeto interdisciplinar na educação profissional e tecnológica**. PROFEPT – Instituto Federal. Paraná, 2021.



Figura 7 - Exposição intitulada de "Fé". PIBID, 2018

Concepções distorcidas acerca de determinadas culturas fazem parte da sociedade brasileira, por consequência de um preconceito silencioso e perverso estruturalmente enraizado no cotidiano desde os tempos coloniais (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 19). Acredito que a desconstrução ou ressignificação destas concepções é um dever do educador, sobretudo o de história. É papel deste educador desvelar através do ensino-aprendizagem de história, a multiculturalidade existente em nossa sociedade e como estas fazem parte de nossa identidade nacional. Há metodologias que facilitam o desenvolvimento deste processo educacional, e a ida ao museu, como relatado, é uma delas. Bittencourt (2008) traz em sua obra, *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, possibilidades metodológicas que contribuem para a edificação de aulas que possibilitem com que o estudante desenvolva um pensamento crítico sobre o tema abordado, permitindo-o desconstruir aquilo que adquiriu desde sempre. Estas metodologias, para além do museu, podem ser aplicadas por meio da música, de imagens e fotografias, ou através do cinema. Por conseguinte, a autora afirma que:

Os filmes não são registros em movimentos de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas representações que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações.⁵²

⁵² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 353.

Tomando o excerto como referência, desenvolveu-se durante o quarto bimestre letivo do ano de 2018 uma atividade tendo como metodologia o uso do cinema, para aproveitar o Dia da Consciência Negra. Nesta atividade, foi selecionado o curta-metragem “Vista minha pele”, dirigido por Joel Zito e Dandara, com o intuito de provocar um debate acerca do racismo na sociedade brasileira (Figura 8). O curta-metragem em questão, faz uma alternância inteligente ao apresentar uma realidade diatópica em que os negros são privilegiados e os brancos marginalizados para realizar uma crítica social ao problema do racismo no Brasil.



Figura 8 - Aula de cinema através do filme "Vista Minha Pele". PIBID, 2018.

No processo de elaboração da atividade, houve um receio inicial por parte de alguns bolsistas com relação a exibição do curta-metragem numa turma de 6º ano, causado por uma preocupação de que pudessem compreender o filme de maneira literal. Todavia, após a exibição, os estudantes passaram a desenvolver um debate maduro no tocante tema sobre racismo, descrevendo relatos pessoais dos quais foram vítimas, destacando a abordagem policial em seus bairros ou acompanhadas pela TV, discutido a respeito do preconceito estético – estes por meio de cortes de cabelo afro e/ou no modo de se vestirem –, tal qual o preconceito musical contra o *funk* e/ou *rap*.

A discussão a partir do filme, portanto, possibilitou uma consciência social e histórica acerca do tema debatido, é o que Abud (2003) chama de mobilização mental, desenvolvida a partir do uso do cinema como metodologia no ensino-aprendizagem. Isto posto, para autora:

Pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História.⁵³

Dessa forma, a utilização do cinema como metodologia produziu um avanço no processo de aprendizagem na disciplina de história por parte desses estudantes, que a partir daquele momento, passaram a se dedicar substancialmente as aulas posteriores, que, por sua vez, proporcionaram novos debates acerca dos conteúdos abordados, mesmo em aulas tradicionais.

Para além da pesquisa de campo e do uso do cinema como metodologias no ensino-aprendizagem de história, desenvolveu-se na escola Vila Mágica o projeto “Mala de Leitura”, uma iniciativa criada pelos bolsistas e pela professora supervisora através de observações diárias no que tange ao comportamento dos estudantes a respeito dos textos lidos em sala de aula, cujo pode ser identificado dificuldades de leitura e de interpretação de texto. O projeto objetivou arrecadar um número considerável de livros que contemplasse a todos, variando entre livros paradidáticos e literatura ficcional. Sua divulgação ocorreu na própria escola com a contribuição dos demais professores e funcionários, e também no curso de História-Licenciatura da UFAL com a participação de diversos graduandos, dos quais foram doados livros variados tanto da literatura brasileira, quanto da literatura internacional. O procedimento foi acompanhado pelo coordenador de área Antônio Alvez Bezerra.

Segundo Fernandes *et al.*, (2015, p. 5):

No processo de mediação e gosto pela leitura o professor tem papel essencial, devendo traçar estratégias e objetivos que devem ser bem definidos para que a leitura possa atingir seu papel na vida desses sujeitos, sendo ele responsável por apresentar de forma lúdica e criativa, estimulando nos seus educandos a descoberta e o encanto que o mundo da leitura pode proporcionar de forma prazerosa, desenvolvendo ainda, inúmeras habilidades (imaginação,

⁵³ ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**, v. 22, n. 1, 2003, p. 191.

criatividade, entre outras), para isto, é necessário que este ato seja algo espontâneo.⁵⁴

Partindo do excerto, observou-se o interesse dos estudantes a respeito da mitologia grega devido a leitura do livro ficcional *Percy Jackson: E os olímpianos*. Logo, no período de regência sobre Grécia Antiga, apoiei-me no entusiasmo dos estudantes para com a mitologia passando a trabalhar os reflexos da crença politeísta grega na política, na cultura e na sociedade daquele povo. A projeção de vídeos e imagens ajudaram no processo de contextualização daquela civilização e para o engajamento das aulas. Foram desenvolvidos seminários com base nos seres mitológicos gregos a pedido dos próprios estudantes, contendo cartazes com imagens e apresentação (Figura 9).



Figura 9 - Apresentação de cartazes sobre Mitologia Grega. PIBID, 2018.

As experiências proporcionadas pelo PIBID, permitiram construir previamente um conjunto de concepções que rompem com os paradigmas pedagógicos a respeito do ensino-aprendizagem de história, partindo do imaginário de que o profissional docente deve somente se contentar em transmitir conteúdo. Acredito que isso não cabe mais ao professor, os séculos positivistas ficaram para trás, não mais devemos formar reprodutores de datas, e sim despertar

⁵⁴ FERNANDES, Fernanda Marques *et al.* As contribuições do PIBID para a formação de leitores. **Campina Grande**, v. 1, 4Ed, Realize Editora, 2015. p. 5.

nos estudantes o questionamento, a curiosidade e a compreensão política, social e cultural do nosso mundo, para que assim possam desconstruir e/ou ressignificar concepções ultrapassadas. Nas palavras freirianas: “levar o aluno a ser “ator” e considerar que, o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2010, p. 32).

São experiências que contribuem para o processo de formação docente, e devem ser produzidas, divulgadas e compartilhadas para que possam não apenas servir como estímulo no processo de formação, mas também para uma colaboração interdisciplinar, de modo que possa propiciar diálogos e interações com outros bolsistas em formação.

Com esse objetivo, compartilhamos as experiências desenvolvidas na escola Vila Mágica com outros bolsistas no 5º Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (EPIBID), no dia 09 de agosto de 2019 na UFAL. A participação foi transferida por intermédio de rodas de conversas, em que foi apresentado o relato da atividade cinematográfica do curta-metragem “Vista a minha pele”, e seu impacto social e cultural para uma análise crítica sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira ao colocar o opressor na pele do oprimido. O diálogo com os bolsistas apresentou outras atividades lúdicas como proposta metodológica, referente a músicas, peças teatrais e desenvolvimento artesanal. Essas trocas de experiências e de análises do *modus operandi*⁵⁵ das metodologias aplicadas, foram mediadas através dos diagnósticos obtidos no processo de aprendizagem dos estudantes.

As experiências desenvolvidas na escola Vila Mágica, foram, igualmente, compartilhadas no III Encontro Regional de Licenciaturas (ERELIC/PIBID), em 15 de dezembro de 2019. O encontro buscou contemplar todas os projetos desenvolvidos no decorrer do programa, apresentando *Banners* com informações e fotos que ilustram as atividades desenvolvidas e seu impacto no ensino-aprendizagem em história (Figura 10). Da mesma forma, foram promovidos palestras e debates com intuito de ampliar as concepções pedagógicas, sobretudo, viabilizando a socialização entre bolsistas das mais variadas áreas de ensino.

⁵⁵ Termo utilizado para caracterizar um modo de agir, operar ou de exercer uma atividade, é uma expressão em latim que significa “modo de operação”.



Figura 10 - Apresentação ERELIC/PIBID, 2019.

4.3 Reuniões e planejamentos nos GTs de ensino de história

Embora seja seu foco fundamental, o PIBID não se estabelece somente no ambiente escolar, há também todo um traçado por meio de planejamentos e formações entre os grupos de trabalhos (GTs) ocorridos mensalmente, para manter os bolsistas e professores supervisores alinhados com as demandas do programa. Estes encontros, por sua vez, ocorriam no âmbito universitário.

As reuniões aconteceram regularmente desde o ingresso no programa, até mesmo em períodos de férias, a partir de planejamentos, leituras, discussões e apresentação das experiências no âmbito escolar. Ao longo do programa, o coordenador de área Antônio Bezerra trouxe debates importantes, sobretudo, a respeito das dificuldades e da constante luta em manter o PIBID firme em uma conjuntura política que propôs vários cortes orçamentários, dos quais trouxeram incertezas sobre a continuidade do programa. Incertezas essas que, também colocavam em dúvida a autonomia do professor na sala de aula, através de movimentos como o “escola sem partido”.

As discussões em decorrência dos entraves enfrentados pelo programa, foram possibilitadas por meio do conjunto de bibliografias trazidas para o ambiente das reuniões, enriquecendo o conhecimento acadêmico ao estimular o pensamento crítico a respeito do ensino de história. Parte dos autores discutidos no ambiente do PIBID serviram como referências fundamentais para a elaboração deste TCC, como: Flávia Eloisa Caimi, Kátia Maria Abud, Selva Guimarães Fonseca, Circe Bittencourt e, claro, o mestre Paulo Freire.

O local e o horário das reuniões, foram decididos democraticamente, respeitando as agendas e compromissos tanto do coordenador geral, quanto dos orientadores e bolsistas das escolas, objetivando evitar entraves com relação a presença dos envolvidos.

Abaixo, a Tabela 1 apresenta o cronograma das reuniões respectivas aos meses de agosto, novembro e dezembro do ano de 2018, ocorridas a cada 15 dias nas sextas-feiras, com possibilidades para reuniões emergenciais:

Tabela 1 – Cronograma de reuniões, agosto a dezembro. Maceió/AL, 2018.

Meses de 2018/2018.1	Reunião de Planejamento (dias)	Formação/GT (dias)
Agosto	10 e 17	31
Setembro	14	28
Outubro	19	26
Novembro	23	30
Dezembro	14	-

Fonte: Autor, 2023

Descrito na Tabela 2, apresenta-se o cronograma das reuniões de janeiro a dezembro do ano de 2019:

Tabela 2 – Cronograma de reuniões, janeiro a dezembro. Maceió/AL, 2019.

Meses de 2019/2018.2/UFAL	Reunião de Planejamento (dias)	Formação/GT (dias)
Janeiro	31	24
Fevereiro		11 e 25
Março	11	25
Abril	15	29
Mai	13	27
Junho	10	17
Junho	01 e 29	-
Agosto	05 e 28	-
Setembro	02	16
Outubro	14	28
Novembro	11	25
Dezembro	09	-

Fonte: Autor, 2023

Destarte, evidencia-se o cuidado do PIBID com relação ao processo de atuação dos bolsistas no programa, ao acompanhar regularmente a produção dos projetos desenvolvidos nas

escolas, sem afastar-se, portanto, das discussões acerca do ensino-aprendizagem de história e de suas dificuldades no decorrer do programa, objetivando uma atuação mais completa nas escolas de ensino básico, por meio do comprometimento do âmbito universitário e o escolar.

5. CONCLUSÃO

Considerando as experiências relatadas, portanto, nota-se que, tanto o Estágio Supervisionado quanto o PIBID possuem relevâncias fundamentais no decorrer da formação docente para o curso de História – Licenciatura da UFAL. São experiências que permitem o contato prévio do docente em formação com a realidade escolar, encarando de perto os percalços e experimentando as virtudes da profissão, dos quais agregam no processo de aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. E este contato prévio torna-se ainda mais agregador quando há um diálogo entre ambas as experiências.

No que se refere ao Estágio Supervisionado, destacam-se os períodos divididos no processo de atuação, sendo eles, como já aludidos, o período observacional para os estágios I e II, e regencial para os estágios III e IV. Essa divisão permitiu uma melhor preparação no decorrer da atuação, visto que, no primeiro momento, houve um receio de inicializar a etapa de aulas práticas, relacionado à apreensão de, enfim, nos inserirmos no futuro ambiente de trabalho. Assim, o período observacional possibilitou analisar o contexto escolar a partir de vários elementos substanciais, como a administração da escola e sua proposta metodológica mediante o PPP, a estrutura da escola e os recursos que são ofertados aos estudantes para uma aprendizagem adequada e, sobretudo, o perfil dos estudantes, principalmente aqueles em condições socioeconômicas precárias e/ou com um nível de aprendizagem insatisfatório.

Essas observações, alinhadas as anotações, foram essenciais para adquirir o conhecimento necessário do contexto analisado, servindo como auxílio na elaboração das aulas no período regencial. Como foi relatado, a escola Recanto do Saber possuía carências em seus recursos, que não permitiam variações de metodologias nas aulas aplicadas, portanto, este contato prévio foi satisfatório de modo a permitir melhor preparo do plano de aula, fazendo uso de uma metodologia tradicional. À vista disso, conhecer o perfil dos estudantes também permitiu a elaboração de uma aula de história que se aproximasse com os seus interesses, ligando os fatos a temas contemporâneos, sejam eles políticos, sociais e/ou culturais, para tornar a história mais tangível a eles.

Por conseguinte, o estágio também proporcionou experiências em contextos excepcionalmente emergenciais, como foi o caso da pandemia de Covid-19. O isolamento social modificou drasticamente o modo de vida, afetando duramente a educação, do qual possibilitou o ensino remoto como a única ferramenta viável naquele contexto. O estágio em tempos de pandemia se desdobrou em um período completamente atípico, desenvolvido por meio de uma série de adversidades que, no entanto, foram minimizadas por intermédio da

preparação prévia possibilitada pela disciplina no decorrer da elaboração do projeto temático, cujo ofereceu metodologias a serem desenvolvidas especificamente para o contexto, uma vez que a partir de seu caráter operacional, o projeto possuía uma estruturação de ação futura que se vinculava à noção de detalhamento desta ação, apropriando-se de atividades específicas pertinentes para o âmbito escolar. Nesse sentido, o estágio supervisionado se mostrou para a formação docente mais do que o momento da prática exercida, mas também o momento de preparação decisiva para a elaboração de metodologias que se aplicassem em diferentes contextos, intensificando o desempenho em torno do ensino de história.

Por sua vez, no que diz respeito ao PIBID, é inegável que a experiência no programa atingiu de modo potencializador a formação docente, elevando todos os elementos encontrados no estágio, muito por conta da liberdade proporcionada pelo tempo de duração no programa, assim como o forte vínculo para com os estudantes durante os dias de atuação na escola Vila Mágica. O contato diário com os estudantes, funcionários e o ambiente, proporcionaram um sentimento de inclusão à docência, sobretudo, no que tange a participação ativa na elaboração de projetos e atividades diversificadas que agregaram fortemente a aprendizagem e o conhecimento de vida daqueles estudantes.

As múltiplas facetas metodológicas possibilitadas pelo PIBID permitem que o docente em formação torne o ensino de história mais lúdico para os estudantes, transcendendo o tradicionalismo pautado nos livros didáticos, incorporando atividades que possibilitem a análise e discussão de temas, desconstruindo e/ou ressignificando conceitos distorcidos, aperfeiçoando suas criatividade e tornando elementos históricos tangíveis ao aproximá-los a novos cenários.

Dessa forma, a pesquisa de campo oportunizada pela ida ao Museu Théo Brandão, o projeto “Meu caderno de História” e o uso do cinema com o curta-metragem “Vista minha Pele”, mostram-se como metodologias experimentais bem-sucedidas que permitiram gerar mudanças na realidade escolar dos estudantes da escola Vila Mágica por meio de um processo produtivo e consciente. Todavia, cabe destacar que o PIBID se caracteriza num programa privilegiado, em que apenas um grupo será beneficiado, isto é, os bolsistas, e que estes podem estar sujeitos a qualquer momento a interrupções e/ou cortes no programa, situações enfrentadas durante anos pela CAPES.

Em síntese, o trajeto caminhado nos períodos de Estágio Supervisionado e PIBID foi crucial para uma visão antecipada do ambiente escolar no qual todo docente em formação irá enfrentar após sua formação. Este trajeto traz amadurecimento pessoal e profissional e nos prepara para o melhor e o pior do ambiente escolar, uma vez que é gratificante transmitir conhecimento quando este vem por meio de diálogos e atividades coletivas que afloram no

outro a criatividade e as capacidade ali escondidas. Afinal, a escola é lugar de relações e de comunicações, e essa prática torna o professor parte do amadurecimento político-social e moral do estudante, isto é, parte de sua história.

As experiências, portanto, possibilitaram não somente a compreensão das teorias estudadas, mas, sobretudo, da compreensão de um campo de análise e reflexão acerca da prática educativa em sala de aula nas aulas de História, estas compartilhadas interdisciplinarmente nos eventos científicos. Foram momentos atuados em duas escolas distintas, que necessitaram competência no domínio dos conteúdos e da didática de ensino, bem como da criatividade e da paciência em aulas ministradas durante a pandemia. O diálogo proporcionado pelo Estágio Supervisionado e PIBID é, sem dúvidas, a etapa mais completa da graduação para a formação de professores, que passa a ser assimilada e integrada à vida profissional do docente como uma base fundamental para a sua futura vida profissional.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**, v. 22, n. 1, 2003.
- ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002.
- ALVES, Rodrigo Freitas. **Encontros entre teoria e prática durante a formação acadêmica no curso de História**. 2022. Monografia – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p, 2011
- BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**, 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 19, [Barcelona, Espanha], 2002.
- BEZERRA, Antonio Alves. O uso de projetos temáticos nas aulas de História, construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Labirinto**, ano XVI, v. 24, n. 2, jan-jun, 2016.
- BEZERRA, Antonio Alves; SILVA, José Augusto Ferreira da; SODÓ, Roberta dos Santos. Ensino de História, Formação de Professores(as) e PIBID: o uso de HQs e Cartoons como possibilidades didático-pedagógico nas aulas de história. **Kiri-krê: Pesquisa em Ensino**, n. 5, v. 2, dez, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2ª Ed. 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 7-159.
- BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 7/2010**, p

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. DF – Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 83, de 27 abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília – DF, 2022.

CAPES. **Relatório de Gestão**. Brasília, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, Londrina, 2015.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. O Ensino da História, entre a produção historiográfica e a cultura escolar. *In*: PEREIRA, Denise; CARNEIRO, Maristela. **O Brasil Dimensionado pela História 2**. Ponta Grossa, PR: 2020.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. Jacarezinho: Cadernos PDE, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.); OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série Documental “Textos para discussão, nº 24), 2007, p. 18. [grifos do autor].

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. 2012. Tese de Dissertação – Universidade de Brasília, DF, 2012.

FANAIA, João Edson de Arruda. História, Saber Acadêmico e Saber Escolar: um diálogo possível? **Coletâneas do Nosso Tempo**, v. 8, n. 8, p. 13-22, 2008.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, n.1, p. 23-25, João Pessoa, jul. 1981.

FERNANDES, Fernanda Marques *et al.* As contribuições do PIBID para a formação de leitores. **Campina Grande**, v. 1, 4Ed, Realize Editora, 2015.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Espaço e Tempo: implicações no ensino de história. *In*: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPUH, 2005.

FOCHI, Gabriela Márcia. **Metodologia do ensino de História**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 1Ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. **O que é patrimônio histórico**. 5Ed. São Paulo: Brasiliense S.A, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Revista Ampliada, 5ª ed., —Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 227-228.

LINHARES, Paulo Cássio Alves *et al.* A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo processo educacional na formação inicial do professor. **Revista Terceiro Incluído**, UFG – Goiás, v.4, n.2, p. 115-127, jul/dez, 2014.

LONGHI, Simone Raquel Pagel. BENTO, Karla Lucia. O político-pedagógico: uma ação coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3. n.9 Jul- Dez/ 2006.

MARCHIORI, Patrícia Zena *et al.* Fatores motivacionais da comunicação científica para publicação e divulgação de sua produção em revistas científicas. **Repositório – FEBAB**, 2006. p. 1-18.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos *inimagináveis* no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v.2, n.6, agosto de 2013, Edição Especial.

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da história**. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. 13ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. In: XVII SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Rio Grande do Sul, 2016. **Anais eletrônicos [...]**. Rio Grande do Sul, 2016, p. 1-14.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14, n. 1, jan/mar, 2016.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Universidade de Lisboa, Portugal, 2008.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. **TIC Educação 2020**, edição COVID-19 (Metodologia Adaptada). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021, p. 66. Disponível em: < <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSÁRIO, Renato; PINTO, Leandro Rafael. **Manual para aula de campo como projeto interdisciplinar na educação profissional e tecnológica.** PROFEPT – Instituto Federal. Paraná, 2021.

SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologia de Pesquisa: conceitos gerais.** Unicentro, Paraná, 2014.

SCHWARTZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 14-694.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.); RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. Estágio, Formação de Professores: a pesquisa como articulação teórico-prática. *In: O estágio supervisionado: experiências descoloniais.* SOUSA, Karla Cristina Silva et al. (Orgs). São Luís: EDUMA, 2019.