

FORMAÇÃO DOCENTE



desafios e novas
abordagens

Andreia Rodrigues de Andrade
Noádia da Costa Lima
Organizadoras

FORMAÇÃO DOCENTE



desafios e novas
abordagens

Andreia Rodrigues de Andrade
Noádia da Costa Lima
Organizadoras

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação docente [livro eletrônico] : desafios
e novas abordagens / organização Andreia
Rodrigues de Andrade, Noádia da Costa Lima. --
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-209-7

1. Educação humanística 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Práticas educacionais
4. Professores - Formação I. Andrade, Andreia
Rodrigues de. II. Lima, Noádia da Costa.

23-187278

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-209-7

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Nos últimos anos muito se tem discutido a respeito da melhoria da qualidade do ensino público. É impossível pensar em educação eficaz, contextualizada e que garanta o pleno desenvolvimento do indivíduo, sem pensar na melhoria da formação inicial e continuada dos docentes.

É de grande relevância que os educadores apresentem domínio dos conteúdos ministrados, estejam atualizados e aptos para lidar com os desafios diários da sala de aula. Nesse sentido o aprimoramento docente dentro dos cursos de licenciatura possui grande importância haja vista que: possibilita aos estudantes vivenciar experiências em sala de aula, troca de saberes entre discentes e professores que atuam na educação básica e superior, formar professores que associam teoria e prática, melhorar os indicadores educacionais.

Desta forma, esta obra reuniu artigos científicos que contemplam as seguintes temáticas: experiências no estágio supervisionado, formação docente e utilização de recursos didáticos em sala de aula. Debates importantes no que tange a formação de professores e melhoria dos profissionais oriundos dos cursos de licenciatura.

Parabenizamos aos autores que contribuíram para que este livro se tornasse realidade e agradecemos a Arcos Editores pela oportunidade de publicação e empenho para a realização desta obra. Do mais desejamos uma excelente leitura a todos.

Organizadoras.

Andreia Rodrigues de Andrade

Noádia da Costa Lima

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA.....7

Isaildo de Carvalho Veloso

Andreia Rodrigues de Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-209-0

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO ÂMBITO PANDÊMICO: VIVÊNCIAS E SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....17

Francisca Cibele da Silva Gomes

Andreia Rodrigues de Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-209-1

CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA..36

Andreia Rodrigues de Andrade

doi: 10.48209/978-65-5417-209-2

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO DOCENTE.....47

Andreia Rodrigues de Andrade

Francisca Cibele da Silva Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-209-3

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....59

SOBRE OS AUTORES.....60

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Isaildo de Carvalho Veloso

Andreia Rodrigues de Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-209-0

Introdução

Este trabalho traz um levantamento sobre a prática do estágio supervisionado, um procedimento indispensável para a formação docente nos cursos de licenciaturas, em especial, no curso de Licenciatura em História, e da experiência com o cotidiano escolar, obtida por meio deste processo. A principal finalidade da prática do estágio supervisionado é tornar propício ao educando o desenvolvimento e compreensão das teorias obtidas ao longo dos cursos de graduação, proporcionando, assim, uma integração entre teoria e prática de ensino. Nos cursos de História, o estágio objetiva proporcionar uma reflexão sobre o papel do professor de História, oferecer uma coesão entre o que é aprendido durante a vida acadêmica e o que é vivenciado na prática, e principalmente, desenvolver um olhar reflexivo sobre a realidade do ensino, ora em instituições públicas ou privadas.

Assim, o estágio supervisionado não se configura apenas como uma experiência de prática docente, pois se trata de um processo bem complexo, no qual o educando tem a oportunidade de refletir e pôr em prática todo o saber adquirido durante o curso de formação. Portanto, este estudo tem por objetivo refletir sobre a importância do estágio supervisionado como prática de aprendizagem para a formação de futuros professores na área de História e sobre o cotidiano escolar, considerando a experiência do estágio em uma instituição de ensino básico da rede pública. Como sustentação teórica e optando pela pesquisa bibliográfica, tomaremos como ponto de partida os estudos de Alencar (2017), Barreiro e Gebran (2006), Pimenta (1997), Molinari e Scalabrin (2013), dentre outros autores.

A proposta aqui exposta insere-se nas discussões acerca do estágio supervisionado como elemento fundamental no processo de formação de graduandos nos cursos de licenciaturas, em especial, os de licenciatura em História. Assim, o objetivo deste artigo é analisar e refletir sobre a importância do estágio no processo de formação de graduandos a partir da experiência em sala de aula proporcionada pelo Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, realizado no módulo V, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí, do Centro de Educação Aberta e à Distância.

A prática do estágio é, sem dúvida, de fundamental importância para o desenvolvimento da prática profissional da docência, pois, é por meio desse processo que os graduandos adquirem experiência e formação profissional. No caso do curso de Licenciatura em História, o estágio é uma oportunidade para se aprender as práticas pedagógicas e metodológicas da disciplina História ao observar o professor em exercício. Nesse sentido, o processo do estágio torna-se imprescindível para os graduandos porque, além de tornar propício o domínio das teorias e práticas, ele proporciona também a experiência, promovendo assim, o desenvolvimento no campo profissional, amplificando o campo cultural, social e intelectual do futuro professor de História. Sabe-se que:

A formação do professor é um processo constituído por intencionalidades, pois se desenvolve a partir de paradigmas, os quais têm origem e implicações do ponto de vista histórico, econômico, social, político, entre outros, levando-se em consideração a relação recíproca entre educação e sociedade (ALENCAR, 2017, p. 14).

Para tanto, o estágio supervisionado apresenta vários objetivos, dentre os principais: consentir uma reflexão sobre o papel do professor de História, propiciar uma conexão do que aprendemos ao longo de nossa vida acadêmica e o que é vivenciado na prática e, além disso, desenvolver um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade do ensino, tanto em instituições do setor público como em instituições do setor privado.

De acordo com Oliveira e Cunha (2006), o objetivo do Estágio Supervisionado é propiciar ao aluno a oportunidade de aplicar seu conhecimento acadêmico, possibilitando o exercício de suas habilidades. Esperando que, com isso, o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua futura área de atuação profissional. Do mesmo modo,

[...] o estágio tem o objetivo de propor aos futuros professores (estagiários) um olhar mais crítico diante da realidade da sala de aula, deixando-os a cargo de ministrar aulas, aplicar provas, preparando-os na prática para a prática, sendo auxiliados na escola pelos professores regentes das turmas, e recebendo orientações na própria instituição com um professor titular da disciplina de Estágio (OLIVEIRA E CUNHA, 2006, p. 94).

O trabalho docente é permeado pelas ações e práticas profissionais contínuas, na busca reflexiva sobre a realidade social, educacional, política e escolar, compreendendo o processo para tornar-se professor. Dessa forma, o estágio supervisionado oportuniza aos alunos dos cursos de licenciatura compreenderem a diversidade cultural que permeia as escolas, através de práticas que valorizem a diversidade social na escola. Segundo Pimenta (2012, p. 56), por meio da prática do estágio, os graduandos colocarão em prática o conhecimento adquirido na universidade, relacionando a teoria e a prática, é imprescindível que as experiências na academia busquem uma formação que valorize o convívio com

a multiplicidade social e as particularidades de cada sujeito. Uma vista disso, é nítido que a dissociação entre teoria e prática, é algo que empobrece o trabalho docente e a prática escolar:

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).

A escola e a atuação dos professores são construídas em um processo diário e contínuo, devem ser conhecidas em sua integralidade, para serem discutidas e compreendidas.

O Estágio Supervisionado e sua Importância no Processo de Formação de Inicial de Professores

Ao realizarmos uma análise do conceito de estágio, podemos considerar que se refere a um período ou tempo de prática e aprendizagem no qual uma pessoa exerce alguma atividade por tempo determinado, em instituições e empresas de caráter público ou privado. De acordo com Molinari e Scalabrin (2013, p. 2) “O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos”.

Assim, o estágio é uma prática de aprendizado realizada por meio de atividades relacionadas à área da futura profissão, tendo como principal característica a integração entre teoria e prática. Há várias e distintas especificidades de estágio, e dentre elas destacam-se o estágio curricular obrigatório, o estágio curricular não obrigatório, o estágio de observação, de participação e de regência.

Enquanto o estágio curricular obrigatório é parte integrante do processo de formação nos cursos de licenciaturas em diferentes instituições de ensino,

tanto do setor público como do setor privado, o estágio não obrigatório é considerado uma atividade de caráter opcional, um complemento da carga horária dos cursos de graduação. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), estabelece a normatização do estágio, distinguindo o obrigatório do não obrigatório (Art. 2º). De acordo com a lei:

O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (BRASIL, 2008, p. 3)

O estágio de observação tem por finalidade proporcionar ao estagiário uma visão a respeito da relação entre professor e aluno, o papel que o professor exerce em sala de aula, a metodologia de ensino, as estratégias e os métodos para trabalhar conteúdos a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizado, a relação entre professor e aluno, entre outros elementos. Deste modo, esta modalidade tem por objetivo proporcionar ao discente/estagiário uma compreensão da realidade da profissão, do contexto escolar, e principalmente da atuação do professor em seu ambiente de trabalho. É por meio do estágio de observação que o discente desenvolve sua formação, por meio da relação existente entre teoria e prática.

O estágio de participação tem por finalidade inserir o estagiário no acompanhamento, desenvolvimento e planejamento de atividades e conteúdos desenvolvidos em sala de aula, além dos métodos e das estratégias de ensino. Esta modalidade de estágio exige uma contribuição do estagiário no auxílio de alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, auxiliá-los em atividades individuais ou grupais, participar de reuniões pedagógicas, contribuir com atividades extraescolares, grupos de estudo e aulas de reforço.

Já o estágio de regência tem por finalidade proporcionar, na prática, a realização de atividades desenvolvidas pelo estagiário por meio de aulas ministradas pelo mesmo. Deste modo, o estagiário fica responsável pela seleção, organização e ministração de conteúdos, planejamento e desenvolvimento de aulas, e principalmente, avaliar o desempenho dos alunos na realização de atividades.

O estágio desenvolvido com integridade, possui um valor inestimável para quem pretende atuar em sala de aula, pois torna nítido ao estagiário o que espera por ele em seu cotidiano como professor, além de aproximá-lo de seu futuro ambiente de trabalho, ou seja, do cotidiano escolar. Nesse contexto, Selma Garrido Pimenta afirma que:

O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança (1997, p. 5)

Os processos de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, especificamente nos cursos de História, tornam-se uma oportunidade de estabelecermos o conhecimento teórico-metodológico, obtido durante o percurso, à prática. Desse modo, todo graduando em História, ao estagiar, terá a possibilidade de entrar em contato com o provável futuro ambiente de trabalho, desempenhar atividades que o estágio oferece, dominar conteúdos, métodos e técnicas do ofício do historiador-educador ou professor de história. Em suma, todo graduando em História além de dominar o conhecimento histórico, vai poder dominar também habilidades e competências para exercer o papel da docência na disciplina de História,

Colocando-o em situações problemas do cotidiano de um professor, fazendo-os compreender a flexibilidade que existe dentro dos planos de aula, as dificuldades que surgem por parte dos alunos em compreender o que está

14 Formação Docente: desafios e novas abordagens sendo abordado, assim como lidar com as relações interpessoais do cotidiano escolar (SANTOS; ALMEIDA, 2015, p. 95)

Deste modo, por meio da prática de estágio, é possível perceber o professor de História como o mediador do conhecimento no processo educativo, tendo como finalidade formar indivíduos conscientes, críticos e reflexivos. Devendo-se, para isso, levar em consideração o conhecimento adquirido pelo aluno em sua educação informal, e principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN's, enfrentando vários desafios e problemas ao longo desse processo.

Os cursos de Licenciatura em História nos habilitam a exercer a docência na Educação Básica, tanto do ensino fundamental II como do ensino médio, sendo que cada uma destas etapas exigem capacidades e metodologias diferenciadas e é por isso que o estágio se torna tão essencial para o processo de aprendizagem da profissão, pois nos permite essa percepção. Em relação à prática de ensino, ele:

[...] deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar em seus diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico – prática. A partir de observações, relatórios e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensino – aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras (BARREIRO E GEBRAN, 2006, p. 91)

Já Pimenta e Lima (2008) afirmam que a prática do estágio oferece várias possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, principalmente quando se trata de professores formadores, levando-os a revisar as concepções a respeito do 'ensinar' e do 'aprender'. Por isso, o estágio torna-se um elemento importantíssimo para aprendizagem e formação do graduando, tanto pela compreensão das concepções como pela experiência adquirida no cotidiano escolar.

A prática do estágio e das atividades didático-pedagógicas no ensino de História faz-nos entender as responsabilidades e possibilidades do professor de História, que de acordo com Schmidt e Cainelli:

[...] pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber- fazer, o saber- fazer- bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (1997, p. 57)

O desenvolvimento e cumprimento das atividades de estágio não é tão fácil. Inserir-se em um período de aprendizagem prática e teórica, e ao mesmo tempo fazer parte do cotidiano escolar é tão desafiante quanto iniciar um período de aprendizagem teórica. É evidente que todo e qualquer graduando ao deparar-se com o período de estágio, principalmente de seu ambiente de prática e aprendizagem, onde muitas vezes haverá um choque de realidade, irá encontrar vários obstáculos e dificuldades, o que é inevitável. Com relação a isso, Cláudia Hila, afirma que:

[...] tem sido muito comum os acadêmicos chegarem com alguns impedimentos relevantes para o desenvolvimento do estágio de docência, tais como: (a) desmotivação com o curso; (b) marcação do não-desejo de serem professores; (c) baixa-estima e passividade na posição de “alunos”; (d) medo (em alguns casos) pavor no enfrentamento do estágio de docência; (e) dificuldade em correlacionar conteúdos vistos durante o curso no momento da prática docente; (f) não-vivência da transposição didática de conteúdos a serem ensinados na educação básica (2006, p. 100).

Outra dificuldade também bastante comum é a extensa carga horária do estágio, o que exige do estagiário planejamento para conciliar o estágio com as tarefas cotidianas e, principalmente, com o trabalho. Além disso, pode haver certa dificuldade com a demanda de turmas ou escolas para a realização do estágio, especialmente quando se trata das series finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Conclusão

O estágio supervisionado é um momento essencial na vida do licenciando e de relevância ímpar para a formação docente, porque proporciona infinitas experiências, visto que no espaço escolar é possível construir vários diálogos e romper as desigualdades sociais, com a tecitura da prática educativa e a construção de uma aprendizagem ampla pelos educandos da educação básica. Uma etapa meritória para formação docente conectar a teoria e a prática, predispor o seu desenvolvimento profissional. É, na verdade, um ponto central na formação profissional do futuro professor, tendo em vista que através dessa etapa o graduando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano docente (PIMENTA; LIMA, 2006).

Em decorrência da experiência da prática do estágio no cotidiano escolar, principalmente em sala de aula, podemos observar que essa oportunidade proporciona uma reflexão a respeito da real situação do sistema educacional brasileiro, contribuindo para retratá-la, baseando-se nas teorias adquiridas durante todo o percurso de graduação.

Considerando suas especificidades, mais uma vez destacamos ser de fundamental importância a prática do estágio para o desenvolvimento da profissão docente, pela oportunidade de se adquirir experiência e formação profissional. Além do mais, é um momento único de colocar em prática todo o conhecimento obtido durante a jornada acadêmica.

Para finalizar, esperamos que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de outros estudos a respeito do estágio na formação docente, considerando as especificidades, os objetivos, os obstáculos e a importância da prática do estágio no cotidiano escolar.

Referências

- ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em pedagogia**. Teresina: EDUFPI, 2017.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.
- HILA, Cláudia V. D. O gênero diário como instrumento catalisador na formação inicial. **Revista Travessias**. nº 2, 2006. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- SCALABRIN, I. C. MOLINAR, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em 13 de julho de 2023.
- OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - vol. 3, n. 3 e 4, 2005/2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHMIDT, M. A. ; CAINELLI, M. História local e ensino da história. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004 (Pensamento e Ação no Magistério).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO NO ÂMBITO PANDÊMICO: VIVÊNCIAS E SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisca Cibeles da Silva Gomes

Andreia Rodrigues de Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-209-1

Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo um relato de experiência sobre a realidade educacional barrense desenvolvida no contexto pandêmico no período de estágio supervisionada do oitavo período da Licenciatura em História desenvolvida pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Núcleo Barreiras-PI. Realizado na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, nas turmas duas de 1º ano do turno manhã. Contou com a supervisão da professora de sala de aula comum e o docente responsável disponível pela Instituição de Ensino Superior (IES). A pesquisa possui como problemática inicial como o ensino remoto foi concebido no nesse período.

O desenvolvimento da docente é uma fase que propicia a formação profissional em termo de experiência escolar. Assim como, promove a familiarização com a didática, como o espaço escolar e com a educação. Logo a experiência nesta fase também permite que o aluno-estagiário crie suas próprias assertivas

e conclusões a respeito da atuação do professor e que corroboraram com sua capacitação. Contudo, com o período de pandemia a atuação escolar na educação teve que passar por adaptação a necessidade de restrição ao convívio social.

Nem os alunos, assim como os professores, não poderiam conviver juntos no âmbito escolar, pois a COVID-19, uma doença pandêmica que afeta o sistema respiratório assim como as funcionalidades dos corpos. Sua gravidade está relacionada também ao alto potencial desenvolvido pelo vírus em infectar indivíduos. Seria um fato limitante para a atuação da prática docente. A escola precisou atentar a medidas sanitárias outorgadas pelo governo federal para toda a sociedade de contenção da disseminação da doença, tais quais: distanciamento social, uso de máscara obrigatório em todos os estabelecimentos públicos e privados, uso de álcool em gel antisséptico com frequência e a restrição em atuarem presencialmente as instituições educacionais.

Neste contexto, foi necessário adequar-se a modalidade de ensino remoto, ou seja, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Assim como procurar meio para facilitar o acesso à internet, computadores, celulares, tablets, que auxiliem neste processo. As exigências necessárias para o retorno do ano letivo na nova estratégia de educação, estariam conforme o §5º do Ar. 2º da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, cabe aos sistemas de ensino assegurarem acesso aos meios tecnológicos para efetivarem as aulas na modalidade remota, tanto para os alunos quanto para os docentes. No entanto, este disposto supracitado não foram absorvidos em sua plenitude por todas as escolas (BRASIL, 2020).

Pensando nessa questão, o presente artigo pretende problematizar como a educação no período pandêmico foi abordada no contexto no município de Barras-PI. Objetivando em termo geral analisar o desenvolvido do ensino e aprendizagem nessa conjuntura. Tendo como objetivos específicos: descrever o contexto educacional incorporado no ensino remoto e avaliar a implantação da

educação *on-line* na conjuntura barrense. Nesse contexto, fez-se uso da pesquisa qualitativa uso da análise bibliográfica para interpretar e entender as teóricas desenvolvidas em torna dessa particularidade educacional piauiense.

A realidade do alunado deve ser levada em consideração no momento de elaboração didática e até mesmo em uma situação de crise mundial como a questão da pandemia do COVID-19. As mudanças oriundas desta situação de calamidade pública sanitária influenciaram na formação educacional e na visão de educação centralizada na escola, agora dentro da casa de cada aluno. Cabendo ao professor e discente atuarem em conjunto para corroborarem com o processo educativo, mesmo distantes e com as limitações.

Tendo como resultado, a percepção em que as dificuldades encontradas em relação a aprendizagem deixaram os alunos e professores em um contexto de gritantes desigualdades sociais e tecnológicas, assim como um profundo prejuízo para o ensino e aprendizagem ao regredir ainda mais ao ensino tradicional notadamente pautada na mecanização das atividades e no distanciamento entre docentes e discentes.

Pandemia e Estágio Supervisionado: Educação e Resistência

Ao pensar em educação escolar, imagina-se um prédio com salas de aulas, carteiras, quadro, mesa, alunos e alunas, professores e professoras, todos juntos permeado os âmbitos do local. Há um planejamento mensal, anual organizado em um cronograma, avaliações, conteúdos. No entanto, em marco de 2020, foram suspensas as aulas em todos os níveis da educação no Estado do Piauí, essa situação ocorreu devido à pandemia mundial do Coronavírus, também denominado de COVID-19. Com o contexto pandêmico foi preciso repensar o conceito de escola, educação e aula. O choque foi mais assustador quando deparado as realidades de implantação do ensino remoto:

Inicialmente, se entendeu que o ensino remoto era mediado por tecnologias digitais, plataformas e ferramentas. Mas, logo nos deparamos com problemas estruturais, como: falta de acesso à internet e ausência de computadores e celulares adequados, tanto por parte dos docentes como dos discentes. Para além das dificuldades em relação ao acesso à internet, aos computadores, aos tablets e aos celulares, nos deparamos com discentes e docentes que não sabiam como acessar as plataformas nos processos de ensino e aprendizagem. Entendeu-se que não bastava às políticas públicas lançarem decretos e portarias regulamentando o Ensino Remoto, teria que haver uma viabilização para que isto se efetivasse (MARTINS; CAVALCANTE; DOURADO, 2020, p. 75).

A educação nesse período possibilitou que o docente-professor conhece na prática a realidade escolar em um contexto de “caos” e aplicar os apontamentos teóricos elaborados nas aulas que compõem a graduação. Mesmo com a introdução da pandemia não pode ser interrompido, pois o aluno também pode aprender neste contexto e tenta adapta-se a nova realidade lidando com o problema do ensino e aprendizagem neste momento. Por isso, trilhá-lo faz-se necessário para torna a vivência docente capacitada para a atuação profissional. Nessa conjuntura de intensas modificações e intensificação dos problemas escolas fazia-se necessário repensar a prática docente. Sobretudo, no período de calamidade sanitária onde:

A pandemia, num primeiro momento, desacelerou todos nós, parou o mundo, criando uma nova realidade. Todos os setores da sociedade sofreram impactos brutais, com restrições de circulação e de atividades, mudanças nos hábitos de higiene, ao mesmo tempo em que nos fez conviver com a possibilidade da infecção e com a fatalidade de milhões de pessoas. Num segundo momento, exigiu (e exige) reação, da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos governantes –, que nem sempre corresponderam com eficiência ou idoneidade, negando a ciência, contribuindo para o aumento do número de mortos –, das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à Educação (DIAS, 2021, p.567).

Pensar e refletir sobre a sua prática como professor, permite desenvolver interpretações acerca da vivência docente no período de pandemia. Assim como, permite compreender que o planejamento didático se tornou ainda mais fundamental para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas. Tor-

nou-se ainda mais importante o planejar das aulas devido a heterogeneidade de realidades que cada aluno apresenta dentro do espaço escolar. Levando em consideração as necessidades dos discentes, as condições socioeconômicas, as dificuldades cognitivas, assim como o ambiente de ensino, ou seja, se dispõem de acesso à internet ou possuem computadores, notebooks, tablets, entre outros multimeios didáticos.

Na medida em que é necessário vincular a teoria à prática docente, ao entender que a experiência é um processo de investigação, reflexão e capacitação do estagiário para atuar na realidade escolar, ao analisá-lo e questioná-lo criticamente. Cabe ao profissional relacionar-se com o ambiente de trabalho e com a prática onde o campo educacional necessita que os futuros profissionais estejam preparados ou pelo menos familiarizados com a heterogeneidade e complexidade da realidade escolar. As possibilidades criadas pelos momentos e situações pedagógicas mobilizam saberes docentes acerca da dinâmica em sala de aula das vivências na realidade escolar, dos saberes e fazeres compartilhados pelos sujeitos envolvidos, estagiários, professores e formadores (BORGES; SOUZA; LUCA, 2021).

Assim como, adaptar a mudanças e intemperes que estão sujeitos, como o caso da pandemia, como: o isolamento social, a desigualdade socioeconômica dentro do ambiente escolar, a assistência governamental em propor medida para intervir no âmbito educacional ou a sua ausência, a dificuldade cognitiva dos discentes, a pressão em atender a demanda por aprendizagem tanto da direção, dos pais e dos próprios alunos, o receio em está corroborando com a precarização da educação e não como formador de discentes tanto educacionalmente como para a vida em sociedade. Somando-se a esse contexto:

É necessário a inserção de todos num contexto mundial e por esse fato não se pode ficar à margem dos acontecimentos e das consequências, nem sempre positivas. A educação deveria ser beneficiada e privilegiada com os avanços tecnológicos, porém, infelizmente não é devidamente contemplada como deveria, afinal, mesmo considerada prioridade pelos órgãos

governamentais, continua de modo geral, obsoleta em tecnologia e elitista, na qual os menos favorecidos lutam por uma escola pública de maior qualidade e por acesso à universidade mais democrático e menos excludente. Por estarem inseridos nesse contexto, os alunos observam às suas vidas e ao futuro. Isso tudo, acaba por desencadear elevados índices de repetência e evasão escolar, ou seja, o insucesso do processo ensino-aprendizagem. Somam-se a isso outros problemas de ordem pessoal, social e familiar que comprometem o processo ensino-aprendizagem, uma vez que afloram na escola e no meio próximo a esta (PEREIRA; BARROS, 2020, p.4).

No contexto da atual crise pandêmica, o uso da tecnologia deveria ser o maior aliado, mas tornou-se a principal fonte de problema visto que o acesso à internet e aos meios tecnológicos não são democráticos para todos os alunos. No que tange a escola pública, a disponibilidade de acessá-los ainda não é uma realidade igualitária. E para o professor, também restou adaptar-se a esta nova realidade assim como aprender a lidar com os problemas de aprendizagem no meio virtual, com a precária introdução dos discentes no âmbito digital, e ainda propor soluções para resolver a situação de ensino e aprendizado em construção no ambiente digitalizado e à distância.

O isolamento e distanciamento social foram algumas das principais medidas tomadas a princípio no período pandêmico. A doença ocasionada pelo Novo Coronavírus, SARS-CoV-2, originária na China em dezembro de 2019, espalhou-se rapidamente em todo o mundo, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a pandemia em março de 2020. Isso ocasionou ações profiláticas e confinamento para evitar a proliferação do vírus.

O professor necessitou se capacitar e produzir novos materiais didáticos com os usos de novas tecnologias, além é claro, do seu acesso aos meios tecnológicos para produzirem suas atividades. Em segundo lugar, a informática na educação envolve a democratização do acesso a computadores e internet aos alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica, muitas vezes não possuem meios tecnológicos e condições mínimas para adquiri-lo, esses alunos foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Em terceiro, estão os

discentes que possuem computadores, mas não se encontravam motivados em razão da pressão educacional, ansiedade, depressão acentuados no período pandêmico, mas que precisam de motivação, afetividade e comprometimento educacional que estavam desgastados na pandemia (PEREIRA; BARROS, 2020).

O desenvolvimento da prática didática e pedagógica, considerado os problemas de infraestruturas e cognitivos dos discentes e do próprio sistema educacional, permitiu que o ensino remoto ressaltasse as diferenças profundas de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos e educacionais, “[...] ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo” (DIAS, 2021, p.567). A educação no período pandêmico foi concebida de forma improvisada, fator que permitiu o aprofundamento das discrepâncias educacionais, acentuado as dificuldades de aprendizagens e no acesso a meio tecnológicos de compartilhamento de informações e comunicações.

Nessa conjuntura, as falas segregacionistas ainda são alimentadas pelos discursos em que “é importante fazer o que for possível”, “sempre existiu a plataforma, todos deveriam usar e saber usar” ou ainda “mas todo mundo tem um celular hoje em dia”, esses discursos revelam em sua essência o caráter excludente, onde a generalização abafa e mitiga os problemas estruturais existentes no âmbito escolas, pois não são todos os alunos que dispõem de aparelhos de comunicação, ou não são todos os professores que conhecem e dominam as plataformas digitais ou possuem acesso aos meios tecnológicos de comunicação e formação continuada (ASSIS, 2021).

Mesmo assim, o ensino em tempos pandêmicos permite que o docente pudesse moldar sua personalidade profissional, iniciar sua prática pedagógica e tenha uma conexão mais íntima com a sua área de atuação para além dos apontamentos teóricos promovidos em sala de aula na graduação. É neste campo

que o professor irá reinventa-se como profissional e como pessoa, vendo como funciona a profissão que escolheu e lidando com os problemas e com a rotina escolar. Pondo em prática os conhecimentos construídos ao longo da sua formação acadêmica e fazendo conexões com a realidade. Mas também permite deparar-se com outras realidades.

Após o advento da pandemia, no qual restringiu o acesso dos alunos e educandos ao âmbito escolar, a educação não pode ser interrompida. Portanto, fez-se necessário adaptar-se à nova realidade considerados os dilemas infra-estruturas e cognitivos evidenciados na situação pandêmica. Até mesmo para entender que diante do imprevisto deve-se buscar meios para adaptar-se as situações, assim como lidar com os medos, as frustrações e os limitações imposto pelo contexto social, político e econômico definidos pela ameaça do vírus COVID-19, e tentativa de conter seu avanço sistemático pelo isolamento social como medida sanitária emergencial.

Sobretudo, quando os estudantes ainda estão mergulhados em um mar de exclusões, “[...] não tem acesso à internet em suas casas; não tem computadores; tem celulares, mas com pacotes baratos que não permitem assistir todas as aulas da semana via streaming. E, acaso tenham celulares e dados, pergunta-se: É possível elaborar um texto no celular? ” (DIAS, 2021, p.8).

Neste sentido, o estudante deparou-se com um contexto de acentuada dificuldade em lidar com as tecnologias de comunicação, assim com a acentuada discrepância social e política que resultaram na dificuldade em inserir-se no meio virtual e participar das atividades propostos pelos docentes. Mesmo assim, forçadamente faz-se necessário, mesmo diante das frustrações e desafios, adentrar no meio educacional, pois é por meio desta tentativa que o aluno vai moldar sua carreira educativa.

São suas experiências, os medos e as limitações que vão assegurar o desenvolvimento de habilidades que denotem adaptações em situações extremas

como o caso da pandemia. Assim como permitem, vislumbrar a construção de sua prática aliada à teoria, que ele mesmo desenvolveu com base em suas experiências e críticas a sua atuação, bem como sua expressividade, assim como o palco de sua atuação, no caso o sistema educacional.

Com o aprofundamento da crise sanitária com a atuação do governo de Jair Bolsonaro (2018-2021) que chegou a negar a gravidade da crise mundial. Nesse contexto, as ações foram em sobre medida para atender as necessidades dos setores dominantes e não da população. Essa postura reflete no inadequado enfrentamento da pandemia, pois desde de 2020, vem tomando medidas preventivas distantes das estipulações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A pandemia gravou o quadro que vinha sendo operacionalizado no âmbito educacional fortalecendo a implementação da Educação à Distância e Ensino Híbrido no viés de privatização desde a educação infantil ao ensino superior. Ao mesmo tempo, as funções atribuídas aos professores se intensificam e são precarizadas, o adoecimento do docente e sua descaracterização (GRACIANO et al., 2021).

O Brasil aparece entre os mais desigual país existente no planeta. Em 2020, atingiu o pior nível de concentração das duas últimas décadas, quando quase metade da riqueza, 49,6% foi para as mãos do 1% mais rico. No estado do Piauí, uma das unidades federativas que apresentam os maiores índices de exclusão e desigualdades socioeconômicas, as políticas governamentais alinhadas ao governo federal, intensificaram ainda a situação de pobreza e negligência a educação, segurança e qualidade de vida.

O ponto alto do desmonte dos direitos à educação foi a Emenda Constitucional 95 (EC 95), promulgada em 15 de dezembro de 2016, que congelou por vinte anos os investimentos em serviços públicos, com prejuízos avassaladores a população brasileira, sobretudo em áreas como educação e saúde deixando “[...] a sociedade perplexa, tanto pelo grau de ignorância quanto pelo contexto

insalubre e corrupto no qual governo e seguidores vêm se movimentado ao longo de mais ou menos metade de uma década” (FEITOSA; CRUZ, 2022, p.25).

Nessa conjuntura problemática sanitária e crise na educação, quem paga o preço da alta desigualdade são os estudantes piauienses mais vulneráveis social e economicamente que sofreram com a abrupta mudança das aulas presenciais para remoto, haja vista não possuírem meios para suprirem suas necessidades em um curto tempo de introdução tecnológica. Que acabam se manifestando no desconhecimento dos próprios direitos, dificuldades em ter acesso as políticas públicas ou benefícios sociais, faltas injustificadas, evasão, elevados índices de reprovação, renda insuficiente para suprir as necessidades básicas, problemas de saúde, violência, problemas familiares e vulnerabilidade social que transcorrem para o espaço escolar.

O processo de mudança das aulas presenciais para o âmbito remoto, embora necessário pelo momento pandêmico, permitiu refletir o quanto a escola tem um papel relevante que vai além da transmissão de conhecimento formais. É o lugar com uma importante função social para crianças e jovens, sobretudo, para os mais pobres dos territórios periféricos e pequenas regiões distantes das capitais brasileiras, é um espaço em que muitas vezes, na merenda têm a primeira ou a única refeição saudável do dia, que constroem vínculos e uma rede de apoio emocional através dos laços de amizades.

Pode ser vista como um ambiente em que podem se sentir protegidas de uma série de violências, abusos e maus tratos de diferentes ordens. Essas questões, chama atenção para a necessidade de a escola atuar de forma compartilhada com a família, a comunidade e demais setores, objetivando contribuir com a proteção dos alunos e possibilitando as crianças, jovens e adultos a darem continuidade aos estudos. Esse ambiente serve com espaço de lazer, convivência, acolhimento, permite que seus educandos construam estratégias de resistências diante das gritantes desigualdades cotidianas.

Educação no Âmbito Pandêmico: vivências no estágio supervisionado

A pandemia tornou o âmbito educacional mais complexo, sobretudo com o clamor para apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no que diz respeito a infraestrutura escola e tecnológica, mas em sua grande maioria, ainda se centravam na educação tradicional, isto é, na transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Com a migração desarticulada e improvisa das salas de aulas para o âmbito virtual, levou a apropriação da educação remota sufocada pela precarização das escolas brasileiras, baixa condição econômica e social dos alunos e professores, carência na formação docente e tentativas de gerenciar esses problemas com insucesso (SANTANA; SALES, 2020).

Nessa conjuntura, a presente pesquisa apresenta uma análise das vivências de um estágio da licenciatura em História em duas turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, Barras- Piauí. O Município também foi incluindo no ensino remoto, mas improvisadamente adaptou-se a nova realidade. Foi proposto no referido estágio a elaboração de três atividades em forma de questionários que seriam as únicas formas de avaliação do semestre interior, sendo a última uma prova, ambas de múltiplas escolhas com questões com no máximo dez perguntas com seis alternativas cada que foram enviadas a um grupo de WhatsApp pela própria professora titular.

No entanto, as aulas na verdade não passaram de atividade de múltiplas escolhas enviado pelo grupo em uma rede social digital para os discentes. A escola encontrava em uma situação precária e preocupante em virtude dos alunos estarem em uma situação crítica marca pela falta de entrega das atividades elaboradas anteriormente pela professora, pouca infraestrutura e baixa aprendizagem dos alunos. A exemplo dos discentes do 1º ano em que 60% dos 110 alunos matriculados não tinham acesso à internet e não poderiam enviá-las ao

grupo virtual. O ensino remoto foi frustrante em razão do agravamento da situação educacional e das poucas saídas para esse problema.

A direção relutou em aceitar o estágio, pois considerou que seria um empecilho no desenvolvimento das atividades que já estavam em uma situação crítica. Pode-se interpretar com essa situação caótica da educação a massificação do ensino médio nas últimas décadas foi fruto da carência na infraestrutura e a pouca estrutura em termos de suportes educacionais, formação de professores e infraestruturas. Há uma precarização do trabalho docente, pela falta de investimento na qualificação e formação profissional para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, a exclusão digital acentuou-se ainda mais pelas desigualdades sociais e educacionais, fazendo necessário a criação de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores e nas melhorias da infraestrutura escolar (QUEIROZ; SILVA; SOUZA, 2022).

A situação mostrava ainda mais crítica, pois os alunos também estavam com dificuldades para compreender as questões proposta no ano anterior e ainda carregavam um déficit educacional advindo do ano anterior. Neste momento, a professora titular relatou que até mesmo os discentes que faziam as atividades avaliativas, estes ainda copiavam um do outro ou simples alteravam o nome da pessoa que realmente fez para colocar o seu próprio.

O alunato demonstrava incompreensão das propostas de atividades e apresentavam dificuldades para desenvolver as propostas de trabalhos escolares, “ao que parece não há dúvidas que a pandemia de COVID-19 implicará em perdas para a educação e para aprendizagem dos mais de 47.000.000 de estudantes matriculados no país. Na rede pública, esse hiato é ainda maior [...]” (SANTANA; SALES, 2020, p.82).

Pode-se perceber que o ensino na pandemia desenvolvida no estágio foi meramente uma tentativa de transmitir conteúdos através de atividades de memorização, excluído totalmente a mediação docente, diálogo e interação. As

práticas docentes limitavam-se a mera operacionalização de fornecer informações, mobilizar estudantes para o foco nos conhecimentos abordados e produzidos de forma imediatista e reproduzindo práticas tradicionais já contestadas antes do período pandêmico pelo seu caráter passivo, impositivo e não crítico.

Esta carência não é fruto da necessidade de substituir o ensino presencial pelo remoto, mas o resultado da precarização do sistema educacional. No qual, os discentes e os docentes tem dificuldades em acessar aos meios digitais, os primeiros por não ter condições financeiras de adquirir ou por não disporem de aparelhos tecnológicos; já os segundos, ou por relutarem em inserir a tecnologia nas salas de aulas ou por não ter em suas formações continuadas para desenvolver mecanismos de adaptação ao uso do aparato tecnológico, a estratégia metodológica do campo midiático ou virtual para a realidade escolar.

Todos estes fatores estão diretamente ligados a deficiência do ensino público em relação a introdução da tecnologia como ferramenta no processo pedagógico. “Esse novo contexto visibilizou uma realidade que é vivenciada há anos pela população menos favorecida economicamente, a falta de recursos para acesso à internet e a não disponibilidade de aparelhos tecnológicos [...]” (QUEIROZ; SILVA; SOUSA, 2022, p.549).

No campo educacional, muitos discentes ficaram impossibilitados de ter acesso à internet, recebendo somente materiais impressos e os pais/responsáveis que não tinham transportes para ir até a escola ficam impossibilitados de terem acesso ao conteúdo escolar. A carência econômica justificava-se pela baixa renda ou desemprego que atingiu as camadas pobres da sociedade. Essa fragilidade também reflita dentro das próprias escolas com carente infraestrutura e pouco preparo com ferramentas adequadas para enfrentar os desafios impostos pela educação remota (ANDRADE et al., 2023).

O processo de mudança das aulas presenciais para o âmbito remoto, embora necessário pelo momento pandêmico, permitiu refletir o quanto a escola

tem um papel relevante que vai além da transmissão de conhecimentos formais. Tornou-se o lugar com importante função social para crianças e jovens, sobretudo, para os mais pobres dos territórios periféricos e pequenas regiões distantes das capitais brasileiras, é um espaço em que muitas vezes, os alunos têm a primeira ou a única refeição saudável do dia, que constroem vínculos e uma rede de apoio emocional através do laço de amizade.

Embora, o ensino remoto tenha sido uma medida em caráter emergência, mostrou-se também os entraves e as fragilidades da educação. Esse “novo normal” sofreu significativa percalços em razão das instituições de ensino barrense possuem em sua maioria alunos com pouco ou nenhum suporte necessário as atividades on-line. Fazendo com que muitas instituições optassem pela reprodução de materiais e atividade de forma quinzenal ou mensal enviadas e recebidas pelo aplicativo WhatsApp como o caso apresentado no estágio supervisionado. Em meio a heterogeneidade das escolas, percebeu-se que os aluno simplesmente respondiam as atividades de forma mecânica e não adquiriam uma aprendizagem significativa.

No caso barrense, a educação remota foi utilizada conforme a realidade dos alunos, os recursos disponíveis e o desenvolvimento das atividades. Um desafio muito grande, mas ao mesmo tempo, desafiador e exclusivo. O uso das tecnologias foi necessário mesmo considerado a pouca acessibilidade, embora outros métodos fossem empregados como o uso de materiais impressos, plataformas e canais educacionais. Do computador ao celular, dos livros às apostilas elaboradas pelos professores para dar prosseguimento às atividades escolares, da xerox aos textos digitais, todos os recursos que fossem ser possível admitir no ensino e aprendizagem (ANDRADE; ROMÃO, 2021).

Educar tornou-se uma tarefa ainda mais árdua e dificultosa tanto para professor quanto para alunos e pais em razão dos acentuados problemas infraestruturais e de formação escolar. Não havia outra maneira de ensina e aprender se

não fosse através dos meios tecnológicos, embora fossem recursos para poucos e não englobavam a totalidade dos discentes. Mesmo assim, reinventar novas alternativas foram as inspirações para serem exploradas e vislumbradas para tentar amenizar os déficits e problemas de ensino e aprendizagem.

Precisava-se mudar realidade vivenciada, pensar no mundo virtual ao invés de apegar apenas ao tradicionalismo didático, pois não mais teriam a sala de aula, o quadro, as carteiras, os alunos presenciais, agora seria a vez de ver e agir com as tecnologias e pensar caminhos para superar ou contornar as discrepâncias socioeconômicas e educacionais salientadas na pandemia.

Diante desse contexto opressor, continuar a ensinar com determinação e perseverança é um trabalho árduo. Diante de tudo isso, é necessário refletir e repensar sobre o papel da escola, da sociedade, da família, dos alunos e dos trabalhadores da educação no desenvolvimento das novas gerações a partir do “Novo normal”, novo panorama pandêmico. É relevante formar um novo perfil docente que inclui a adaptação as mudanças e a integração das tecnologias.

Também é necessário que esses meios tecnológicos sejam inseridos de forma equitativa aparado no acesso à internet democraticamente aos seus discentes, formações educacionais sobre novas metodologias, disponibilidade de equipamentos de informática e internet de qualidade, o que certamente torna-se fundamental perante a “nova normalidade” vivenciada.

A fim de amenizar os desafios surgidos como: a frustração do não conhecimento e domínio das ferramentas, ampliação da carga horária de trabalho docente em busca dessa competência, insatisfação do acesso ao ensino pelos alunos, os quais formam prejudicados, pois muitos não dispunham do acesso pleno aos espaços virtuais de educação, falta de acompanhamento familiar, entre outros problemas que se acentuaram no contexto pandêmico (OLIVEIRA; PEREIRA, 2021).

Considerações Finais

Com o advento da pandemia a educação foi totalmente alterada e as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto por uma questão de necessidade sanitária para conter o avanço desenfreado da doença. Nesta situação, o desenvolvimento do ano letivo não mais se passará dentro da escola, mas na casa de cada aluno e professor, ao interagir apenas pelo ambiente digital ou uma rede social.

Não somente o contato entre aluno-professor pessoalmente foi restringindo, mas a própria prática pedagógica limitou-se a atividade *on-line* ou *off-line*. Neste contexto, a educação desenvolveu-se na modalidade remota em razão de respeitar a segurança dos alunos, dos profissionais da educação e resguardar a integridade dos estudantes. Espera-se “[...] que o período de ‘corona crise’ viabilize a abertura ao que realmente está em jogo: educação e igualdade de oportunidades” (SOUSA; DIAS, 2020, p.406).

Foi preciso entender que estas mudanças também influenciariam na formulação das práticas pedagógicas pois não mais seria dentro da sala de aula. E as ferramentas para tal empreitada limitava-se aos meios tecnológicos, portanto, aos notebooks, aos tablets, aos smartphones, utilizando tanto pelos professores como pelo alunato. Assim como a dinâmica da turma seria através de mídias comunicativas, as famigeradas redes sociais. “A velocidade do Coronavírus em todo o continente foi muito mais rápida do que as pessoas imaginaram. Apesar da oposição de líderes de algumas potências globais, a contenção da doença é baseada, sobretudo, no confinamento” (ANDRADE; ROMÃO, 2021, p.27).

No entanto, nem todos possuem acesso à internet e muito menos tem condições financeira para comprar um aparelho tecnológico. Nesta situação, o trabalho em campo torna-se dificultoso. Solucionar este empasse esbarrava na questão da desigualdade social e econômica gritantes dentro do sistema educa-

cional. A escola, como não tinha outra opção, optou por enviar atividades a seus alunos via mensagens de texto pelo aplicativo WhatsApp. Contudo, esbarrou em um outro problema: a falta de internet e o distanciamento dos alunos que morava no interior. Esta situação gerou um déficit no cumprimento do ensino, aprendizagem e falta de avaliações. Acentuando ainda mais os problemas educacionais em Barras-PI.

Referências

ANDRADE, Andreia Rodrigues de et al. Os impactos da Pandemia no cenário educacional do Piauí. In: DIAS, Carlos Eduardo Oliveira; MARTINS, Dayse Marinho Martins; OLIVEIRA, Guilherme Antônio Lopes de; SOUZA, Liliane Pereira de (org.). **Estudos sobre os impactos da pandemia no Brasil**. Campo Grande: Editora Inovar, 2023. p. 413-227. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/view/366/284/964>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ANDRADE, Andreia Rodrigues de; ROMÃO, Guilherme Vinícius Silva. Reflexões e Diálogos sobre o ensino de História em Tempos de Pandemia. In: ANDRADE, Andreia Rodrigues de; RIBEIRO, Jackson dos Santos. **Ensino de História em tempos de pandemia**. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, p.1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ymhskLWxTXmGyvtv-VLWwVwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BORGES, Yan Vitor; SOUZA, André Luis Fachini de; LUCA, Anelise Grünfeld de. Intervenção pedagógica no ensino remoto: experiências, possibilidades e desafios do estágio supervisionado. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (org.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. p.113-125. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DIAS, Érika. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p.565-573, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

GRACINO, Eliza Ribas et al. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v.21, p.1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665300>. Acesso em: 02 fev. 2023.

QUEIROZ, Natália Fabiana Lima de; SILVA, Roseane Amorim da Silva; SOUSA, Marília Rosália Cordeiro Antas de. Os efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021. **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Rio Grande do Sul, v.21, n.2, p.548-562, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2798>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MARTINS, Andreia; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; DOURADO, Anne Caroline Soares. Educar em tempos de incertezas: a implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano – Piauí. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p.73-85, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18619/8704>. Acesso em: 01 fev. 2023.

OLIVEIRA, Ivan Santos; PEREIRA, Nataniela Hosana. Ensino Remoto em tempos de pandemia: percepção dos professores de ciências da natureza no município de Simplício Mendes-Piauí. **Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.9, n.2, p.16-32, dez./2021. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/13172>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PEREIRA, Marcio Donizeti; BARROS, Edjane Angelo de Barros. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Scientia Vitae**, v.9, n.28, p.1-7, abril/jun. 2020. Disponível em: <http://www.revistaifspsr.com/v9n2817.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, p.75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SOUSA, Rafaella Santiago; DIAS, Leyllane Dharc Carvalho dos Santos. Assistência Estudantil em Tempos de Pandemia: Novos (velhos) desafios às Assistentes Sociais da Universidade Federal do Piauí (UFPI). In: PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa; CRONEMBERGER, Izabel Herika Gomes Matias (Org.). **Serviço Social em tempos de pandemia:** provocações ao debate. Teresina: EDUFPI, 2020. p.385-409. Disponível em:https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Servi%C3%A7o_Social_em_tempos_de_pandemia__provoca%C3%A7%C3%B5es_ao_debate_120200922104910.pdf#page=386. Acesso em: 04 fev. 2023.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Andreia Rodrigues de Andrade

Doi: 10.48209/978-65-5417-209-2

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar os usos do livro didático pelo professor e pelos alunos em uma turma de 8º ano, da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos)¹, turno noite, de uma escola municipal da capital piauiense Teresina. A escrita aqui apresentada advém do estágio observacional da disciplina Prática de Ensino em História I. Os métodos empregados foram: observação, análise do livro didático, entrevistas e questionários. O trabalho possibilitou a percepção de que os usos do livro didático no ensino de História são variados para o professor: planejamento escolar e das aulas e para os alunos: responder exercícios e estudar para as provas.

Apresenta-se, destarte, os resultados do estágio observacional, em que foram observadas as aulas do professor Pedro.² Nesta pesquisa foi realizado um

1 Em que o aluno cursa uma série a cada semestre.

2 Os nomes aqui citados não são os nomes reais dos sujeitos que participaram da pesquisa.

estudo de caso, a partir da observação da turma supracitada e do uso de livros e textos de pesquisadores do livro didático, como BITTENCOURT (2005), (2011), GONÇALVES (2006), FONSECA (1999) e SANTOS (2008). A questão norteadora da pesquisa é: como se caracteriza o uso do livro didático no cotidiano da sala de aula do Ensino Fundamental? O objeto de estudo desta investigação foi o livro Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental adotado pela escola. Os sujeitos deste trabalho foram: o professor de História e os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Na realidade brasileira contemporânea, jovens e adultos analfabetos são tidos como um desafio em uma sociedade fortemente influenciada pela tecnologia e o mundo das letras. Ao tratar de EJA, é relevante mencionar um de seus pioneiros na educação brasileira foi Paulo Freire, para ele, a educação na EJA deveria ocorrer de modo crítico e reflexivo, por meio da inserção do estudante em todo o processo de ensino, em que seria possível sua própria autocrítica:

Falar de alfabetização de adultos e de bibliotecas populares é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita. Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma (FREIRE, 2008, p. 15).

Entende-se essa modalidade de educação como imprescindível para a ampliação e universalização do processo educativo, para pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. A (EJA) no Brasil se faz presente na educação desde os primórdios da colonização, com os Jesuítas empenhados em alfabetizar (catequizar) indígenas tanto as crianças como os adultos, com a finalidade de propagar a fé católica e a educação. Com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, uma das iniciativas do marquês de Pombal, a educação de adultos sofreu sérios impactos e descaso (STRELHOW, 2010). Durante o século XIX, a existência de escolas noturnas pode ser percebida como uma das iniciativas em prol da alfabetização desse grupo. No século XX, a partir

da década de 1930 a educação de jovens e adultos efetivamente destacou-se no setor educacional do país. Em 1934, o governo sancionou o Plano Nacional de Educação, o qual definiu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010). Nos anos 1940 houve mais atenção à EJA, conforme pontua RIBEIRO (2001, p. 59) “se constituiu como política educacional”. Ou seja, houve uma definição mais clara de quem eram os sujeitos da aprendizagem, os processos de ensino-aprendizagem e seus significados para os educandos.

Retornando ao ambiente do estágio, os instrumentos de coleta de dados foram: observação, livro didático adotado pela escola, entrevistas, questionários, diário de campo. A análise dos dados ocorreu a partir da observação das aulas do professor e de seu discurso em sala de aula, da análise do manual didático, das falas dos sujeitos (professor/alunos) em sala de aula e nas entrevistas, de anotações e da apreciação e comparação dos questionários propostos. E ainda da leitura de material bibliográfico sobre o assunto.

O Ambiente do Estágio Observacional

O estágio foi realizado em uma escola municipal de Teresina. No turno observado no estágio, a escola funciona na modalidade EJA. A turma observada foi o 8º ano “A”. A escola atende a um público formado por alunos de baixa renda ou renda irregular, residentes no próprio bairro e adjacências. A faixa etária dos discentes da referida sala é a partir de 16 anos. No ato da matrícula são exigidos a conclusão do Ensino Fundamental I – de 1ª a 5ª série – e ter acima de 15 anos e 8 meses. Dentre as normas disciplinares da escola estão: a exigência do uso da camisa de farda e calça jeans pelos estudantes.

A quantidade de alunos por turma é de 30 alunos, uma exigência da SE-MEC³. O colégio tem um grande índice de evasão. Não se tem registros de

3 Secretaria Municipal de Educação.

violência dentro da escola. A relação entre os funcionários e alunos é relativamente pacífica, todavia, o professor Pedro relatou casos de desrespeito verbal por parte de alguns alunos.

A escola recebe recursos federais e municipais do MEC⁴, do PDE⁵, PDDE⁶ e SEMEC, Escola Aberta⁷, Mais Educação⁸, Fundo rotativo⁹ e FNDE¹⁰. No quadro de funcionários tem-se: 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 coordenador, 1 secretária, 2 auxiliares de secretária, 2 merendeiras, 1 zeladora e 4 vigias. O corpo docente é composto por 7 professores, sendo 1 na área de História.

No que tange aos aspectos pedagógicos o planejamento é realizado bimestralmente em forma de formação pedagógica e serviço - trabalho exigido do horário pedagógico do professor, pela equipe gestora sob a coordenação do pedagogo. A avaliação ocorre através de 2 provas mensais e 2 provas bimestrais. Quanto ao apoio pedagógico o professor de História tem à sua disposição

4 Ministério da Educação.

5 Plano de Desenvolvimento da Educação. Foi aprovado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação à época, Fernando Haddad, em 2007, com o objetivo de melhorar a educação no país em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica (do Ensino Infantil ao Médio).

6 Programa Dinheiro Direto na Escola. Sua ação consiste no repasse de recursos financeiros para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, por intermédio do PMEM – Projeto de Manutenção do Ensino Médio e Educação Especial.

7 Este Programa tem por finalidade promover melhorias na qualidade da educação do país, amplia as oportunidades de acesso às atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda através da abertura de escolas públicas nos fins de semana. As atividades são abertas para a comunidade e visam à melhoria de relacionamento entre professores, alunos e familiares, de modo a reduzir os índices de violência entre os jovens, principalmente aqueles em vulnerabilidade social.

8 Uma estratégia do MEC para indução da construção de uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 h diárias, com atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

9 Oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação. Tornou viável o repasse de recursos de forma rápida, aos estabelecimentos de ensino da rede estadual para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional.

10 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. É responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas do Ensino Fundamental, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Brasil Alfabetizado.

os seguintes recursos: laboratório de informática, data-show, notebook, mapas, globos, biblioteca e uma videoteca.

A biblioteca da escola tem em seu acervo livros didáticos e paradidáticos, que somados no total chegam a mais de 4 mil livros. A procura dos discentes é alta, sobretudo nos turnos manhã e tarde. O espaço tem mesas de estudo e é climatizado.

No laboratório de informática existem 30 computadores, funcionando normalmente, o espaço é climatizado. O horário de funcionamento é das 7:30 às 21:30. Não tem professor específico, dois alunos de cada sala se tornam monitores no laboratório auxiliando os demais discentes. O monitoramento desse laboratório é eletrônico em todos os dias da semana. Aos sábados e domingos funciona no laboratório, o projeto Escola Aberta para a comunidade do bairro São Joaquim.

As salas de aula têm condições razoáveis de funcionamento, assim como a estrutura geral da escola, há uma reforma prevista para julho, dentro do Projeto Lagoas do Norte, ressalta-se que a escola está há 12 anos sem reforma. As áreas de lazer do colégio são: pátios internos e uma quadra externa, que funciona ao lado da instituição. Como material de apoio ao trabalho docente o colégio tem 4 máquinas de xérox e 8 impressoras.

O Livro Didático e o Ensino de História: um recurso essencial

O livro didático é um instrumento essencial para o trabalho do professor de História, pois, “ao lado de outras fontes – jornais e revistas, iconografia, discursos e obras teóricas – os manuais didáticos apresentam-se como parte essencial de uma determinada formulação política e de um determinado contexto cultural” (FONSECA, 1999, p. 204). Contudo, na maioria das vezes o guia é o único instrumento didático de que o professor dispõe para o exercício da prática docente:

[...] na maior parte das salas de aula brasileiras, o livro didático converte-se no único recurso teórico-metodológico e de conteúdo empregado pelos profissionais do saber. Os alunos cobram a existência de um manual, os pais dos alunos demandam um roteiro de estudo para os filhos, e os professores, com baixos salários, e com muitos alunos e aulas a ser ministradas, submetem-se muitas vezes acriticamente, ao conteúdo que está condensado nos livros didáticos. Muitos professores ainda se preocupam em procurar novas informações e novos exercícios para melhorar suas aulas, mas utilizam para isso outros livros didáticos (GONÇALVES, 2006, p. 142).

É possível perceber que o uso de recursos didáticos em sala de aula pelo professor está envolvido em uma série de fatores que vão de sua formação acadêmica até a questão da condição financeira e do exercício da profissão docente de forma adequada. Ademais, em diversas situações “o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência adotado na aula” (FREITAG et al., 1999, p. 124 em GONÇALVES, 2006, p. 143).

Dessa forma, segundo Bitencourt, existem algumas particularidades no uso do livro didático que o distingue dos demais:

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações sobre como devem ser lidos (BITTENCOURT, 2011, p. 317).

Sob a perspectiva teórica o Livro Didático é um tema que tem originado diversas pesquisas nas últimas décadas, entre os pesquisadores estão Henri Moniot, Jacques e Mona Ozouf, Pierre Ansart e Marc Ferro. No Brasil dentre os pesquisadores estão Circe Bittencourt, Ernesta Zamboni, Bárbara Freitag e Thaís Nívia de Lima Fonseca. Dentre os temas mais estudados estão: a memória, o uso de imagens, a metodologia do autor do guia didático para expor o

conteúdo.¹¹ Isto é importante, tendo em vista que o livro didático passa de sua condição principal – manual de ensino da disciplina – para assumir o caráter de documento, passível de crítica, problematização e ser submetido ao rigor teórico-metodológico exigido pela pesquisa em História.

Perceber o guia didático enquanto fonte de pesquisa é relacionar isso às transformações ocorridas na historiografia mundial e brasileira da contemporaneidade, que alargam o espectro dos documentos de investigação, seu tratamento, bem como sua interpretação. Assim, o livro didático enquanto fonte de pesquisa cria várias possibilidades de investigação e escrita acerca da História ensinada.

É relevante também investigar os modos de utilização do manual didático no cotidiano da sala de aula, tanto pelo professor quanto pelos alunos, que mantêm um relacionamento recíproco no processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas acerca da temática mostram, por exemplo, que o uso do livro didático pelos docentes é bastante diversificado e que “não existe um modelo definido e homogêneo nas práticas de leitura, conforme pressupunham muitas das análises sobre a ideologia dos conteúdos escolares das obras didáticas” (BITTENCOURT, 2011, p. 317). Já no que se refere ao aluno “estuda no livro didático para avaliações, para cumprir determinada tarefa, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos” (BITTENCOURT, 2011, p. 318).

A pesquisa sobre os usos do manual didático de História foi desenvolvida a partir de questionários, entrevistas, observação das aulas e do livro didático utilizado na turma. Os questionários e as entrevistas foram previamente elaborados e tinham como meta fazer com que o professor Pedro e os estudantes

11 Cf. SANTOS, Raphaela de Almeida. **As pesquisas sobre livro didático de História: temas e perspectivas.** XIII Encontro de História da ANPUH-Rio. Rio de Janeiro: UFF. p. 2-3. Cf. FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades.** In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria (org.). Florianópolis: Anais do XX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 1999. p. 204.

escolhidos para responderem¹², posicionassem-se sobre questões acerca do livro didático, por exemplo, (Como utilizam o livro didático? O que deveria ser melhorado no manual didático? O que eles gostavam e o que não gostavam no livro? O auxílio do guia na compreensão dos conteúdos?) Para o professor foram formuladas questões sobre o subsídio do guia didático para sua prática pedagógica, outros recursos didáticos usados nas aulas, metodologia de ensino e trabalho através do livro didático.

Quanto ao guia didático utilizado na turma observada é válido ressaltar alguns aspectos sobre sua estrutura. O livro é multidisciplinar, recebido periodicamente pela escola e engloba as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Artes.¹³ O livro tem muitas ilustrações e mapas, exercícios e textos para o aprofundamento do tema, atividades lúdicas, trechos de livros como “O povo brasileiro”, de Darcy Ribeiro e gravuras de pintores como Debret (Feitor castigando negro), glossário, indicações de leituras complementares, os quais são possibilidades de ampliação do assunto estudado. Os conteúdos são resumidos.

Sobre a utilização que fazem do livro a resposta dos alunos foi bastante parecida, eles fazem uso de tal instrumento para responder os exercícios, estudar para a prova, para leitura. A título de exemplo, José respondeu: “eu uso o livro para responder a tarefa”. Já Sandy disse: “eu uso o livro para a leitura fica mais específica para responder os exercícios, para estudar para as provas”. Quanto ao auxílio do livro na compreensão dos conteúdos os estudantes apontaram sua importância para – a resposta da tarefa, as perguntas dos exercícios e os textos de revisões, as informações.

12 Nomeei-os neste trabalho de: José e Francisco (os quais passavam a aula inteira conversando e pouco prestavam atenção às aulas), Carla e Sandy (alunas atentas às exposições do professor em sala de aula).

13 As obras referentes ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) EJA são adquiridas e distribuídas pelo MEC para todo o país por intermédio do FNDE, após avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, para que os e professores tenham acesso a materiais de qualidade física e pedagógica.

Acerca da opinião dos estudantes acerca do manual e as mudanças por que ele deveria passar, os discentes responderam que gostam do livro e que ele não precisa mudar em nenhum aspecto, a título de exemplo, Carla apontou: “não precisa mudar o livro é bastante educativo”. Quanto ao que eles gostam/não gostam no livro as respostas foram variadas, Francisco disse: “o que eu gosto no livro ‘é’ as figuras e o que eu não gosto ‘é’ os textos porque são muito grandes”. João: “eu gosto de tudo no didático”. Carla respondeu: “eu gosto do livro porque ele é muito educativo”. E Sandy “eu gosto das imagens bonitas e o que não gosto é porque o livro tem pouco assunto sobre as matérias”.

No que tange à opinião do prof. Pedro sobre o livro adotado pela escola, ele aventou: “simples, resumido de acordo com o nível dos alunos”. Quanto aos aspectos a serem melhorados no manual ele respondeu: “sem sugestão, adequado para as nossas necessidades”. Já no concernente ao auxílio do guia para sua prática pedagógica foram mencionados “leitura e interpretação de texto, aplicação de exercícios e formação da cidadania”. O professor disse fazer uso de outros recursos em suas aulas, como: “quadro, projeto de pesquisa: Realidade Local, datashow e filmes”. Acerca de sua metodologia de ensino e de trabalho o prof. Pedro respondeu: “metodologia e prática pedagógica se entrelaçam na construção do trabalho”.

A partir das respostas do professor Pedro tanto durante a entrevista e ao questionário proposto, bem como a observação de suas aulas foi notado que o livro didático ainda é o principal recurso didático-pedagógico empregado no ensino de História. É possível indicar, por fim que o livro didático é utilizado pelos alunos, na maioria das vezes para responder a tarefas e estudar para as provas e em poucas situações para leitura. Já no caso do professor ficou claro que ele é usado, sobretudo para a preparação das aulas e o planejamento escolar.

Considerações Finais

Após a realização do trabalho na escola e da observação da realidade da EJA, é notório que ainda há muito a se avançar no que se refere à modalidade. Infelizmente, ainda vista às margens das políticas educacionais no país, recebe investimentos aquém do necessário para sua implantação e continuidade.

Em suma, através dos resultados aqui expostos, e com base no objeto central da análise: o livro didático, é possível concluir que o mesmo ainda permanece sendo o principal instrumento de ensino na disciplina de História. Seu uso no ensino de História pelo professor e pelos alunos se dá de formas distintas devido ao saber-fazer de cada um deles no espaço da sala de aula, assim, o professor da disciplina faz uso do guia didático, na maioria das vezes para planejar suas aulas e orientar o seu trabalho. Já os discentes, recorrem ao livro, sobretudo para responder os exercícios, revisar o conteúdo para as avaliações e raramente para aprimorar seus conhecimentos. Por fim, é necessário que o livro didático de História seja um dos recursos do ensino-aprendizagem da disciplina e não o único instrumento, como acontece na maioria das vezes, diante da realidade atual permeada de tecnologias digitais, as quais podem trazer diversificação ao trabalho docente em sala e ao ensino-aprendizagem dos discentes. Entretanto, isso é um fator que envolve vários outros e tem relação intrínseca com a formação docente e as condições de trabalho, principalmente o número de escolas e horas/aula semanais.

Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). O livro didático: uma escolha cuidadosa. In: **O saber histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros e materiais didáticos de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **O livro didático de História:** lugar de memória e formador de identidades. In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria (org.). Florianópolis: Anais do XX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, ed. 49, 2008.

FRIEDRICH et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio:** avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Um itinerário de desigualdades:** livro didático de História e massificação do ensino da escola brasileira. In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria (org.). Florianópolis: Anais do XX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 1999.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Aprendendo com os livros didáticos: um breve depoimento. In: SPOSITO, Maria da Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de História e Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em 07/ 10/2023.

SANTOS, Raphaela de Almeida. **As pesquisas sobre livro didático de História:** temas e perspectivas. XIII Encontro de História da ANPUH-Rio. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

SILVA, Edimar Araújo; MELO, José Wagner de. **EJA 8º ano.** vol. 3. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender). História.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO DOCENTE

Andreia Rodrigues de Andrade

Francisca Cibeles da Silva Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-209-3

Introdução

Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e o futuro e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (RICOEUR apud MORAN, 2002: 369)

Existe um elenco amplo de possibilidades de se desenvolver o trabalho em sala de aula na área de história. Mas ao nos depararmos com o desafio de irmos para a sala de aula, nos inquietamos com vários aspectos inerentes ao nosso saber-fazer: o que ensinar? Como ensinar? Que fontes e materiais devemos utilizar para mediar a relação entre os conteúdos estudados e a realidade dos discentes?

Muitas vezes, o conteúdo estudado em sala de aula e a realidade de vida dos educandos são distanciados, isso torna o ensino de história enfadonho e distante de seu contexto, ou seja, os discentes não sentem a necessidade de problematizar os assuntos estudados durante as aulas.

Cabe ressaltar que o primeiro ponto a observar, foi a situação da escola¹ em que o trabalho seria executado e o contexto social em que os estudantes estavam imersos. A partir disso, buscamos relacionar os conteúdos do currículo com a realidade sociocultural dos educandos. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) “o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder”. O currículo é pensado e produzido para uma sociedade com diferentes contextos sociais, concebido por e para sujeitos sociais, por esse motivo há a necessidade da incorporação de diversos conteúdos que contemple a variedade populacional.

Inicialmente, percebemos que no contexto em que aqueles estudantes estavam inseridos havia vários problemas os quais iam desde uma situação de vulnerabilidade social e violência, à situação desmotivadora que muitos deles apontaram existir no cotidiano escolar. Nesse sentido, percebemos que tínhamos a necessidade de relacionar a vivência dos discentes com os assuntos a serem estudados, no intuito de levá-los a sentir-se sujeito da história e de se olharem como cidadãos capazes de pensar de forma crítica e tornarem-se cidadãos ativos.

É importante ressaltar que uma das finalidades da Educação, segundo a LDBEN (art. 35), é a “preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento como pessoa, formação ética e pensamento crítico”. Já no que tange aos PCNS, eles se constituem em ferramentas de orientação/auxílio sobre “do que” e “como” trabalhar em sala de aula com as mais diversas disciplinas. Elaborados em um contexto de transformações e sob a influência do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, nos anos de 1990, momento em que o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para todos, realizado na Tailândia, com o objetivo de elaborar novas diretrizes para eliminar

¹ O trabalho foi desenvolvido na rede pública de Teresina-PI, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no 7º ano do Ensino Fundamental.

o analfabetismo até o final do século. Sua construção foi objetivada também no sentido de sistematizar o ensino no contexto nacional, levando-se em conta as particularidades de cada região.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais² na área de História, ainda em vigor, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, de modo que aprendam a perceber o mundo em que vivem, em suas múltiplas influências: econômicas, socioculturais e históricas. Visualizam as transformações e estabelecem a relação do passado-presente e por que não se dizer também do futuro?

Aprendendo a Docência Através da Práxis

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

(FREYRE, 1977, p. 48)

Nos dias atuais, numa sociedade capitalista, tecnológica e de rápida transformação torna-se cada vez mais desafiador e complexo para o professor um trabalho em sala de aula que contemple. Entretanto, isto não é impossível, e pode-se procurar de diversas formas pôr em prática tais parâmetros no Ensino de História. Entretanto, isso pode gerar um certo desconforto inicial para o professor, pois propor novas metodologias de trabalhar os conteúdos requer um rompimento com uma zona de conforto de seguir um roteiro definido, muitas

2 A (Base Nacional Comum Curricular) BNCC e os PCN's organizam os conteúdos e orientações pedagógicas em eixos de aprendizagem de acordo com o nível escolar, determinando quais são os assuntos devem estudados pelos alunos de acordo com o nível de escolaridade em que eles se encontram. Neste trabalho nos detemos em abordar os PCN's.

vezes, somente através do livro didático e buscar novas ferramentas de ensino, como o cinema, a literatura, a música e muitas outras possíveis.

Numa perspectiva interdisciplinar entre História e Música, levamos a canção “A minha alma”, da banda O Rappa, para discutir aspectos como a violência e a importância de uma cultura de paz.

A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo!
(Medo! Medo! Medo! Medo!)

As vezes eu falo com a vida,
As vezes é ela quem diz:
“Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz ?” 2x

A minha alma tá armada e apontada
Para a cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem, paz sem voz,
Não é paz é medo
(Medo! Medo! Medo! Medo!)

As vezes eu falo com a vida,
As vezes é ela quem diz:
“Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz ?” 2x

As grades do condomínio
São prá trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo,
Faça um filho comigo,
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo!)

Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido,
É pela paz que eu não quero seguir admitindo.

Às vezes eu falo com a vida,
Às vezes é ela quem diz:
“Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?” 2x

As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo,
Faça um filho comigo,
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo!)

Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido,
É pela paz que eu não quero seguir admitindo. 2x

Me abrace e me dê um beijo,
Faça um filho comigo,
Mas não me deixa sentar na poltrona
No dia de domingo! (domingo!)

Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido,
É pela paz que eu não quero seguir admitido. 2x

É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido. 2x

Durante o trabalho, enfatizamos a importância do respeito, da tolerância ao outro e do respeito às diferenças, pois atualmente, a percepção do “outro” e do “nós” se relaciona intrinsecamente com a identificação das diferenças, e concomitantemente, das semelhanças.³ Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário na sociedade contemporânea o reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade social, racial, cultural, política, bem como uma educação intercultural, a fim de se perceber as diferenças e de se construir a sensibilidade para respeitá-las. Isto se justifica no fato de reconhecermos que muitos daqueles discentes convivem e presenciam diariamente violências de formas variadas, inclusive a violência simbólica. Visto que:

[...] o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no

3 Conferir: BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, MEC/SEF, 1998. p. 35.

tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos e de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas; e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços.

A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998: 34-35).

Quanto à avaliação, observamos que seria necessário fazê-la de forma gradual e que deveríamos levar em conta vários aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o ato de avaliar de ser realizado:

[...] ao longo do período letivo e tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar, sendo considerados os aspectos qualitativos e quantitativos da aprendizagem.

O qualitativo refere-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudes dos alunos que favorecem o seu crescimento pessoal e social, sendo observados pelo professor alguns aspectos: participação, autonomia, iniciativa, comprometimento, interesse, organização e relação interpessoal. Além desses aspectos, o professor registrará em ficha própria a descrição do processo de desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento. A avaliação do desempenho aluno será contínua e acumulativa, sendo consideradas habilidades desenvolvidas durante o processo através de procedimentos como: observação, leitura, argumentação, acompanhamento e rendimento escolar, visando direcionar as estratégias de ensino (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 20).

No trabalho nos dois espaços escolares a nossa proposta foi pensar alguns pontos: qual a importância de se ensinar História? Como o professor e a escola são representados pelos estudantes? Qual o lugar do livro didático no ensino de História?

Primeiramente, cabe ressaltar, que o ensinar História é algo essencial na formação escolar dos estudantes e no desenvolvimento de habilidades variadas e na construção de suas identidades. Faz-se necessário, portanto, dentre tantas reflexões, observar duas premissas propostas por Selva Guimarães Fonseca:

A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens possibilitando a construção de identidades, elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que no debate sobre o significado de ensinar história processa-se sempre no interior de lutas políticas e culturais (2003, p. 89).

As reflexões propostas por (FONSECA, 2003) mostram que o fazer docente em sala de aula é perpassado por uma série de momentos ocasionados pela relação escola-aluno-professor [indisciplina, desrespeito por parte de professor/aluno ou funcionário, desvalorização do saber do educando, falta de estrutura da escola - material, humano e / ou físico, dentre outras.

Nesse sentido, a relação entre os professores e alunos deve ser pensada com a finalidade de superar-se a visão acerca da disciplina de história como mera promotora de “memorização” de nomes e datas, por isso é importante estabelecer um diálogo que possibilite ao educando entender-se enquanto agente, ser histórico, passível de modificar a situação na qual se encontra a partir de seu agir.

Pensar o docente da área de história e seu papel na aprendizagem é importante do ponto de vista da contribuição do professor para a formação e sensibilização do estudante com relação ao passado, auxiliando-os nesse diálogo com o presente. É interessante perceber que o professor tem uma responsabilidade muito grande, pois suas palavras têm o poder de construir sonhos e perspectivas de uma vida e um mundo melhor, mas também podem destruir sonhos e expectativas.

E a Escola, qual seu papel? A escola composta pelos demais membros (funcionário, coordenação, direção, professores, zeladores etc.) é responsável por promover o desenvolvimento educacional do homem e certamente, esta função é, principalmente a de olhar para os estudantes como cidadãos e assim tratá-los. Dessa maneira:

A escola concebida como instituição social que concretize as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Trata-se de uma organização, espaço produtor de uma cultura, com objetivas funções e estruturas definidas. Realiza a mediação entre as demandas da sociedade, do mercado e as necessidades de autorrealização de pessoas. É parte integrante da sociedade, interage, participa, intervêm, transforma-se junto com a sociedade e também colabora e participa das mudanças (FONSECA, 2003, p. 246).

Na primeira semana de aula em que assistimos às aulas do professor Pedro, pude conhecer um pouco de sua prática pedagógica e do perfil dos alunos. Na verdade, antes mesmo de entrar na sala de aula, fomos advertidas de que para continuar ali, teríamos que ser corajosas, pois aquelas pessoas eram agressivas. Na prática do professor em sala de aula, percebemos que o livro didático era o principal recurso didático-pedagógico, algo que ocorre também:

[...] na maior parte das salas de aula brasileiras, o livro didático converte-se no único recurso teórico-metodológico e de conteúdo empregado pelos profissionais do saber. Muitos professores ainda se preocupam em procurar novas informações e novos exercícios para melhorar suas aulas, mas utilizam para isso outros livros didáticos (GONÇALVES, 2006, p. 142).

Através do guia didático, lia-se o conteúdo e respondia-se aos exercícios, na verdade, para a maioria daqueles alunos, o livro é a única oportunidade de leitura. Algo que também obtivemos como resposta ao conversar com os alunos do Ensino Médio, sobre como eles estudam História. Tais observações confirmaram o que eu lemos no texto de Circe Bitencourt sobre o livro didático na sala de aula, pois:

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações sobre como devem ser lidos. (BITTENCOURT, 2011. p. 317).

Dialogamos com eles a partir de seu cotidiano, tentamos trazer ao máximo as suas experiências para as nossas aulas, através de relações passado-presente e com isso, percebemos que eles se sentiam sujeitos ativos, e participavam das aulas. Percebemos na prática o que estudamos nos textos de Ensino de História e nos PCNS:

[...] os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 34).

Quanto à prova é importante destacar que, existem diferentes tipos de questões, algumas que seguem perspectivas mais tradicionais e outras que seguem a perspectiva construtivista. Dessa forma, cada questão da prova deve ter um objetivo. “[...] Os objetivos na taxionomia de Bloom, visando a construção do conhecimento, são propostos em diferentes níveis crescendo em complexidade: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento (avaliação).” (MORETTO, p. 125)

No que tange às questões de “(Re)conhecimento neste nível a habilidade mental básica exigida é a identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento” (MORETTO, p. 126). Este tipo de questão tem pouca complexidade, e é comum nas avaliações. As questões de compreensão vão além da identificação proposta no reconhecimento, pois “há uma indicação de

elementos que dão significado ao objeto de conhecimento: sua composição, finalidade, propriedades características etc” (MORETTO, p. 128).

Nas questões do tipo aplicação ocorre “a transposição da compreensão de um objeto de conhecimento, em caso específico, fato determinado, situação-problema peculiar etc” (MORETTO, p. 132). Já as questões do tipo análise requerem uma “operação mental que parte do todo para a compreensão de suas partes” (MORETTO, p. 135). Enquanto que “a síntese é a operação inversa da análise, isto é, ao fazer-se uma síntese relacionam-se diversas partes para estabelecer as características de um ‘todo’” (MORETTO, p. 138). Portanto, o julgamento (avaliação) é o nível mais complexo da taxonomia de Bloom, pois “nele há normalmente, a emissão de juízo de valor após análises e/ou sínteses efetuadas” (MORETTO, p. 140).

É essencial na prática docente, tanto inicial quanto continuada, um trabalho em sala de aula com uma metodologia voltada para as diversas dinâmicas de recursos e abordagens, haja vista que:

Tornou-se uma prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, a campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras são questionadas: os saberes são religados e rearticulados em busca de inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. (FONSECA, 2011, p. 163)

Utilizamos diferentes recursos e linguagens, durante este trabalho, a exemplo de vídeos, músicas, poemas, textos de historiadores, a fim de tornar o ensino de História mais dinâmico e mais atraente para eles.

Considerações Finais

Compreendemos com as vivências apresentadas neste trabalho que os PCN's contribuem para o direcionamento do trabalho docente, sobretudo se relacionados à BNCC. Deste modo, ao professor cabe a análise desses documentos e a seleção do que tanto os PCN's, ressaltado neste texto, quanto à BNCC para auxiliá-lo na construção de planejamentos de aula que seja relevantes para o público como qual o trabalho será realizado.

Durante essas experiências percebemos que precisamos, mostrar aos alunos da educação básica que existe um leque de possibilidades de ensinar e aprender o conhecimento histórico. Através de filmes, poemas, literatura, música e tantas outras e de aprender a História [local, nacional e mundial]. Nesse sentido, a História ajuda-nos a conhecermos não só os vestígios do passado, mas também a compreendermos o porquê de as coisas serem de determinado modo no presente. Ela ajuda-nos a compreender quem, como e o que somos.

Por conseguinte, é necessário “sair” da sala de aula, é preciso tocar, andar, ver, e transportar o educando a outros contextos históricos a partir de sua própria história e possibilitar, portanto, que ele tenha autonomia de se “transportar”, e de saber voltar ao seu contexto, fazendo assim as relações entre continuidades e permanências e entre as semelhanças e diferenças. E não apenas as estudadas, mas também na sociedade atual e em sua própria vida, fazê-los perceber que estudar história não é apenas ver o passado em si, mas construir conhecimentos sobre ele e ao mesmo refletir sobre as permanências e rupturas com esse passado e de que isso afeta o presente.

Referências:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/1996**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros e materiais didáticos de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História. In: **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papirus, 2011.

PIAUI, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto Político Pedagógico: Unidade Escolar Deputado Antônio Gayoso, Teresina: SEMEC**, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCO, Pedro Moretto. **A prova operatória: ressignificando a Taxionomia de Bloom**. In: *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Andreia Rodrigues de Andrade

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa de Maria – UFSM. Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2013). Especialista em Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. Mestra em História do Brasil pela UFPI. Bolsista CAPES/DS.

E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

Noádia da Costa Lima

Especialista em História Sociocultural pela Faculdade do Médio Parnaíba -FAMEP. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é professora efetiva de História da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

SOBRE OS AUTORES

Andreia Rodrigues de Andrade

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa de Maria - UFSM. Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2013). Especialista em Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Mestra em História do Brasil pela UFPI. Bolsista CAPES/DS. E-mail: andreiaandrade525@gmail.com

Francisca Cibeles da Silva Gomes

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: cs6445758@gmail.com

Isaildo de Carvalho Veloso

Especializando em História do Brasil pelo Centro de Educação Aberta e à Distância CEAD/UFPI. Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: isaildocarvalhoveloso@gmail.com

FORMAÇÃO DOCENTE



desafios e novas
abordagens

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952