

Os estágios supervisionados de História durante a pandemia de coronavírus: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

The History Supervised Internship during the Coronavirus Pandemic: Universidade Federal do Rio Grande do Norte's Case

Paulo Roberto Souto Maior Júnior*

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto**

RESUMO

Este texto explica como foi planejada e executada a oferta dos componentes de Estágio Supervisionado de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus Natal. Devido ao impacto causado pela pandemia da Covid-19, as atividades docentes realizadas no formato remoto, as dificuldades com a formação dos/as licenciandos/as, foi preciso replanejar os programas de curso considerando diversas variáveis. Percebemos que, apesar dos desafios impostos aos cursos de formação de professores, as experiências nos aproximaram de metodologias que procuraram melhorar o processo de ensino-aprendizagem e mobilizaram o debate formativo em uma ação de extensão realizada ao término do componente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado de História; Formação docente; Pandemia de coronavírus.

ABSTRACT

This text explains how the History Supervised Internship component offer was planned and executed at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), campus Natal. Due to the impact caused by the Covid-19 pandemic, the teaching activities carried out in the remote format, the difficulties with the training of undergraduate students, it was necessary to redesign the course programs considering several variables. We realized that despite the challenges imposed on teacher training courses, the experiences brought us closer to methodologies that sought to improve the teaching-learning process and mobilized the training debate in an extension action carried out at the end of the component.

Keywords: History Supervised Internship; Teacher education; Coronavirus pandemic.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil. paulosoutom@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-6574-8277>>

** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil. alinydayany@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-8998-2343>>

Era a manhã do dia 17 de março de 2020, quando a Universidade Federal do Rio Grande do Norte publicou, em seu site, a decisão de suspender as aulas por tempo indeterminado em decorrência da pandemia de coronavírus. Paramos! As atividades de parte significativa da universidade foram suspensas. Das paredes das nossas casas, o mundo parecia estranho, uma realidade inimaginável apresentava-se e nos ameaçava, precisávamos de cautela, de cuidado, de isolamento.

Passado o primeiro mês, ficou claro que a paralisação não seria breve, contrariando as expectativas da maioria da população. Feito isso, pouco a pouco, precisávamos retomar o nosso trabalho, conversar sobre componentes presenciais adaptados para o formato remoto, verificar a periodicidade de aulas e o tempo delas, debater o acesso democrático à internet por toda a comunidade estudantil, para não mencionar as outras demandas que professores/as universitários dão conta em seu ambiente de trabalho. Os desafios e as desigualdades na educação diante da pandemia aumentaram significativamente (ARRUDA, 2020).

As aulas ficaram suspensas até a publicação da Resolução nº 23/2020, de 1º de junho de 2020, que dispôs sobre a oferta de componentes curriculares e demais atividades acadêmicas no formato remoto. No dia 15 desse mês, o semestre suplementar teve início, estendendo-se até o dia 31 de julho. Dentre as disciplinas ministradas, optativas para docentes e discentes, os estágios supervisionados de formação de professores não puderam ser ofertados. Posteriormente, a Resolução nº 31/2020, de 16 de julho de 2020, versou sobre a retomada das aulas de graduação que estavam suspensas no semestre 2020.1.

Certamente, uma das maiores dificuldades para as professoras que atuam em cursos de licenciatura foi justamente a reflexão sobre ofertar ou não componentes curriculares de Estágio Supervisionado e, em caso positivo, como planejá-los. Ora, sabemos, tais disciplinas necessitam das escolas públicas para se efetivar, e parte delas ainda estava sem funcionar ou funcionando apenas parcialmente em meados de 2020. Um cenário improvável foi colocado para as professoras orientadoras de estágio. Sem muitas alternativas, parte considerável dos estágios supervisionados de licenciatura da UFRN passaram a ser ofertados no início de setembro do ano passado.

Este texto parte desse cenário para compartilhar e explicar como se deu a oferta dos estágios de História e está dividido em três momentos. Primeiro,

apresentamos como está estruturado e como é pensado o estágio de formação de professores de História na UFRN, em diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de História da instituição. Segundo, apontaremos o choque que a pandemia de coronavírus causou aos componentes, decorrendo na necessidade de replanejamento, as estratégias para a execução e a preocupação com a qualidade da formação oferecida, dando destaque aos resultados dos estágios ofertados no período letivo 2020.1, que culminou no X Seminário Didática e Ensino de História e na construção de um acervo com pequenos vídeos gravados pelos/as discentes sobre as experiências do estágio.

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A

Os estágios supervisionados em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte são ofertados pelo Centro de Educação, especificamente pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, sendo quatro componentes no total, cada um com duração de 100 horas. Vale conhecer em linhas gerais a proposta de cada um deles.

No Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, os/as alunos/as realizam observação em uma escola de Ensino Fundamental I, Fundamental II ou de Ensino Médio, etnografando o cotidiano da instituição, seu funcionamento, personagens, arquitetura, documentos, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), diários de classe, *blog* da escola ou outra produção equivalente. No Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, os/as licenciandos/as observam a realidade escolar, reuniões pedagógicas, conselhos escolares, aulas de até três componentes curriculares distintos, reuniões com os pais e elaboram uma proposta de intervenção para alguma questão identificada como lacuna ou demanda da escola. É o caso, por exemplo, de um minicurso sobre relações étnico-raciais para os/as docentes da escola, um auxílio no sentido de reformulação do PPP da instituição, um curso extra a partir de discussões polêmicas dos alunos.

Os outros dois estágios são de regência. No Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, as/os discentes atuam ministrando aulas de História em turmas do Ensino Fundamental II, na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos, sob a supervisão de um/a professor/a que ministre aulas de História. Finalmente, e da mesma for-

ma, há o Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio.

É solicitado um relatório de estágio que reúna reflexões sobre a experiência formativa vivenciada em cada componente. Além disso, na maioria das vezes, os/as professores/as da área de História solicitam a elaboração de um projeto de intervenção para ser desenvolvido na escola e a elaboração de material didático produzido pelo/a estagiário/a e utilizado durante a regência.

Os estágios de História da UFRN têm por objetivo formar um professor-pesquisador. É oportuno destacar que a reflexão do estágio como lugar de pesquisa emerge no Brasil, na década de 1990, quando discussões na área de Formação de Professores e de Didática passam a defender a junção entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2010), possibilitando a emergência de pesquisas que mapeiam o trabalho docente no país.¹ Outra influência que não se pode ignorar é o surgimento do debate em torno do “professor reflexivo”, um profissional capaz de refletir o seu ofício, olhar sua prática associando-a ao contexto e produzindo conhecimento e saberes sobre ela, conforme os estudos de Donald A. Schön (2000).

Os estágios são formados por momentos de discussões de textos na área de Ensino de História e/ou de Educação, para que os/as alunos/as conheçam e aprofundem reflexões constantes sobre o ofício docente. Uma vez iniciado o período de estágio na escola-campo, os/as professores/as orientadores/as ficam disponíveis semanalmente para sessões de orientação. Esse movimento de “abrir as janelas” da sala de aula, segundo uma expressão de Daiana Paula Varotto e Henrique Antônio Trizoto (2017), é oportuno sobretudo porque os/as licenciandos/as têm a oportunidade de verificar se as discussões teóricas do componente aparecem na práxis na escola, criando um conjunto de cenários sobre o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da história ensinada (SILVA, 2019).

Embora cada professor/a orientador/a encaminhe o estágio com as leituras que lhe parecem ser mais convenientes, a área segue o modelo de formação do professor-pesquisador. Nessa concepção, o estágio não é um mero lugar de instrumentalização de técnicas e métodos a serem aplicados em uma sala de aula homogênea, trata-se, isso sim, de formar um/a docente que reflita constantemente sobre o seu fazer. O planejamento dos componentes pretende estimular os estagiários a refletirem sobre a sua aprendizagem profissional, in-

centivando-os a perceber e avaliar os elementos contextuais da sua presença em sala de aula (CAIMI, 2013). Portanto, o nosso desafio é formar um/a profissional que estude, planeje, avalie, reflita constantemente sobre a sua ação, atualize-se em referências de sua área de formação, crie projetos de pesquisa para desenvolvimento na escola ou em outros espaços formativos.

Crislane Azevedo pontua que a pesquisa docente contribui na reflexão e nas resoluções de problemas do cotidiano escolar. Destaca:

Pesquisar a prática da docência significa registrar o cotidiano de sala de aula e partir deste registro para a compreensão da realidade escolar, problematizando-o e teorizando sobre ele, tendo como fim o melhoramento do exercício do planejamento e da coordenação do processo educativo para benefício de todos os envolvidos com os procedimentos de aula. Significa ter condições de executar procedimentos básicos de investigação, tais como: observação e questionamento, experimentação e análise. (AZEVEDO, 2017, p. 32)

A noção de pesquisa deve ser entendida com vagar. Primeiro, porque ela é relativamente nova quando nos referimos à formação de professores/as de História. Sabemos que na formação inicial, até os anos 1980, a pesquisa atendia muito mais ao bacharelado do que à licenciatura, vista, em grande medida nos anos 1970, como um momento de instrução com técnicas e métodos de como ensinar, ignorando uma pergunta hoje tão cara, “para quem ensinamos?”. Segundo, a pesquisa é um método e, como tal, envolve a observação, o diálogo com a literatura da área, a formulação de hipóteses, a coleta de dados e a sua análise. Nessa pesquisa, o produto não seria necessariamente a produção de um texto escrito para ser publicado em revista – embora possa ser, evidentemente –, mas de um projeto ou de um produto com temas caros à História ensinada; o público aqui não são os pares, mas os atores da educação básica, ponto de partida e de chegada da pesquisa a ser realizada.

Trata-se de um encaminhamento que nos parece significativo para as/os professores/as de História que estamos formando, considerando as necessidades do mundo globalizado, atravessado pelo multiculturalismo e tecnologias digitais. Selva Guimarães e Regina Célia do Couto defendem que o licenciado em História está inserido em um mundo marcado pela globalização, pelas desigualdades, pela diversidade cultural, racial e étnica, pelos conflitos religiosos e territoriais. Nesse sentido, a formação docente não é um movimento

harmonioso, linear, mas que se altera com questões colocadas pelo nosso tempo (FONSECA; COUTO, 2008; DIEGUEZ, 2020). Compartilhamos dessa visão, sobretudo porque os componentes de estágio precisam atentar para as provocações levantadas à docência no dia a dia.

Um desafio imposto a todos foi o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação. O chão da escola tornou-se virtual, as aulas se deram mediante diversas plataformas, a regência se adaptou para ocorrer em encontros síncronos e assíncronos. No entanto, quando os estágios se consolidaram na formação de professores/as, essas questões não foram consideradas, tratava-se de um cenário sequer analisado. Diante dos desafios impostos pelo cenário pandêmico, precisávamos planejar o improvável.

PLANEJAR OS ESTÁGIOS PARA OCORRER NO FORMATO REMOTO

Iniciamos este texto narrando o cenário de suspensão das aulas e as incertezas colocadas tanto no campo educacional quanto na própria vida. Em meados de junho, a UFRN voltou às aulas com um período excepcional, optativo para docentes e discentes, com duração de seis semanas de aulas. Estávamos diante de um teste para o retorno das atividades no formato remoto. Diante disso, os/as professores/as que integram o Grupo de Trabalho de Estágios da universidade passaram a se reunir sistematicamente, a fim de pensar as condições de oferta dos componentes curriculares de estágio.

Uma iniciativa acertada foi a criação de um evento com o objetivo de compreender a situação das escolas e da universidade durante a pandemia, o que contribuiu para discutir a qualidade de formação inicial a ser ofertada. Nesse sentido, criamos o II Ciclo de Diálogos Universidade e Escola, um evento *on-line*, com dez janelas de diálogos (preferimos esse termo ao tradicional mesa redonda). A ideia do evento era reunir discussões entre os cenários vividos nas escolas e nas universidades para pensar os estágios supervisionados, de modo que a pergunta transversal era: O que a relação universidade-escola tem a proporcionar em tempos de pandemia e pós-pandemia?. Além de professores, o evento contou com a participação de representantes de movimentos sociais, a exemplo de Maria Rosineide Pereira (Militante do Setor de Educação do MST/RS), e comunidades indígenas do estado, com a presença de Luiz Katu (cacique da aldeia Katu e professor indígena).

Apesar do êxito do evento com suas relevantes discussões, quando o semestre 2020.6, ou seja, o primeiro semestre letivo de 2020, iniciou, os professores de estágio sabiam que um cenário de tentativas, acertos e erros estava para começar. Algumas perguntas que constantemente fazíamos eram: Que observação da sala de aula será realizada se a escola funciona apenas com alguns encontros no *Google Meet*? Ou, mais delicado, se nem isso estava sendo feito? Qual concepção de regência guiará o nosso planejamento se as aulas estão funcionando por meio de *lives* no *Instagram* de professores/as e/ou entrega de atividades no *WhatsApp*? De que maneira estruturar um diagnóstico de uma turma sem dados colhidos na observação e na visita presencial à escola?

Em algumas instituições, o funcionamento remoto não se organizava de modo homogêneo para todos os componentes curriculares. Houve casos em que a professora de Matemática dava aulas no formato síncrono e assíncrono, ao passo que o professor de Física optava por não ministrar nenhuma aula no formato remoto.²

Outro ponto foi a objeção de professores/as para supervisionar os estágios. Alguns assinalavam que não estavam trabalhando no formato remoto, outros sinalizavam a dificuldade em assumir esse compromisso diante de um futuro muito incerto, ainda um grupo destacava a dificuldade de contabilizar as 40 horas necessárias ao estágio na escola, pois apenas desenvolviam aulas assíncronas. Em virtude desse quadro, o GT de Estágio elaborou um formulário endereçado aos professores da educação básica, verificando a disponibilidade de supervisionar nossos/as estagiários/as. Contamos com 63 respostas positivas, mas, posteriormente, muitos deles, por vários motivos, declinaram o convite. Uma das razões consistia na indefinição do calendário acadêmico da instituição onde trabalhavam.

O baixo número de professores/as supervisores e a alta demanda de alunos/as matriculados no estágio formaram uma equação difícil de resolver. Com isso, permitimos a possibilidade de até quatro estagiários para cada professor/a supervisor/a que aceitasse o acordo. Caberia ao grupo realizar a observação, desenvolver juntos as propostas de intervenção e executar a regência de classe. Apesar disso, cada discente desenvolveu o seu relatório individualmente, compreendendo a necessidade da construção da práxis, que é particular para cada indivíduo e envolve um constante agir e pensar, como enfatiza Freire: “[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação radical que, sacrificada,

ainda que em parte, uma delas se ressentiu, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2013, p. 107).

Muitos professorandos desenvolveram o seu estágio em escolas públicas do interior do estado do Rio Grande do Norte, pois retornaram à casa de pais e familiares quando houve a suspensão das aulas. Apesar da dificuldade de encontrar escolas para o estágio, todos/as os/as estagiários/as desenvolveram as suas atividades em instituições públicas e em uma cooperativa de professores/as.

A fim de estreitar os nossos laços com os/as supervisores/as, enviamos-lhes uma carta-convite nos apresentando, explicando qual componente estava sendo ofertado e como se daria a execução das atividades nas escolas, apenas em formato remoto. Da mesma forma, também gravamos um vídeo com cerca de três a cinco minutos nos apresentando, delimitando algumas especificidades do planejamento e disponibilizando o nosso número de *WhatsApp* para um contato mais direto.

Do ponto de vista do programa de curso, delimitamos o uso do *Google Meet* para os encontros síncronos e reuniões de orientação e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) para registro de frequência, disponibilização da bibliografia, notícias e fóruns de discussão a respeito dos temas de aula.

Diante da impossibilidade de cumprimento da carga horária total de estágio nas escolas-campo, 40 horas, elaboramos algumas estratégias para que as/os discentes realizassem as etapas de observação e de diagnóstico, atividades imprescindíveis para um planejamento.

Elaboramos junto aos licenciandos três formulários pelo *Google Forms*. Um deles seria para os/as gestores/as, o outro para os/as docentes e um terceiro para as/os estudantes da instituição no campo de estágio. As perguntas perpassavam o funcionamento das atividades em formato remoto, a frequência dos/as estudantes, bem como a interação deles nos encontros síncronos e assíncronos, a oferta de cursos de formação continuada sobre novas tecnologias de informação e de comunicação e suas interfaces com a educação para os/as professores/as da instituição, os possíveis casos de abandono da escola por parte dos/as estudantes, a quantidade de aulas por semana, bem como as ferramentas que estavam sendo utilizadas, o cansaço dos profissionais da escola devido à pandemia, a cobrança de êxito e do excesso de trabalho, sobre-

tudo se somada às atividades domésticas, com destaque para o caso de professoras, ponto a ser destacado adiante.

O resultado desses formulários permitiu aos estudantes entender como as escolas estavam funcionando e quais as possibilidades e os limites da atuação deles naquele espaço. Muitos discentes aproveitaram o questionário, construíram tabelas e gráficos e redigiram relatórios detalhados com a análise da situação das escolas no contexto pandêmico.

Assim sendo, essa primeira atividade consistia na observação e no diagnóstico, o que totalizava 20 horas. Posteriormente, os/as discentes precisavam organizar a sua intervenção ou regência, um exercício cuidadoso e que necessitava considerar unicamente o formato remoto, o que resultou em cinco horas de planejamento. Por fim, as 15 horas restantes seriam de intervenção ou regência. Nessa etapa, ponderamos um tempo para execução das atividades, reflexão sobre elas e o registro escrito das análises no relatório de estágio.

No início do período de execução das atividades na escola-campo, mantivemos semanalmente as reuniões de orientação e, quando finalizaram o momento de observação e diagnóstico para iniciar a intervenção ou regência, marcamos um encontro com a turma para compartilhar os dados obtidos e as cenas escolares mais significativas colhidas até o momento, assim sendo o ponto de partida no planejamento das atividades. Consideramos esse período fundamental. Por um lado, não deixamos os/as discentes distantes da parte do componente que ocorre nas escolas; por outro, é o momento de vê-los falar como professores/as em processo de formação, trazendo os relatos do que observaram. É comum uma mudança na atmosfera da sala de aula, pois somos todos/as professores/as, sem hierarquias de orientador e orientandos (distinção que abolimos nas nossas aulas), assim partilhamos informações sobre o nosso ofício, refletimos situações e peculiaridades dos/as nossos/as alunos/as, construímos saberes sobre o fazer docente.

Percebemos que foi necessário readaptar o programa de curso, flexibilizando as ações e convivendo com uma possibilidade de estágio excepcional em virtude da pandemia. A tentativa de seguir com a oferta dos componentes de estágio ganhou força, quando pensamos nos/as discentes do curso de História, já na segunda metade da graduação, aguardando a conclusão do curso para cumprir uma etapa da vida, conseguir um emprego e tornar-se professor/a. Acreditamos que, mesmo diante das perdas e lacunas enfrentadas, permitir

que os/as licenciandos/as dessem prosseguimento em sua trajetória acadêmica foi uma decisão acertada. A pandemia, como sabemos, intensificou o trabalho docente, conforme registrado em relatórios de estágio:

No formulário respondido pela professora Luíza,³ quando questionada se teve dificuldades de adaptação ao ensino remoto e quais foram essas dificuldades, ela respondeu afirmativamente e que os maiores desafios foram a adaptação de conciliar o trabalho profissional e doméstico, o uso das ferramentas digitais, a falta de recursos para produzir vídeos e a interatividade com os alunos que ficou comprometida, vale salientar, que a professora não recebeu nenhum curso de capacitação para enfrentamento dessa nova realidade. [...]

Acredito que foi uma boa decisão [cursar o estágio], pois percebi de forma mais clara os problemas do sistema público no amparo dos professores em uma nova realidade, sem disponibilizar condições para que exerçam a docência da melhor forma possível, podendo perceber os processos pelos quais os professores têm passado para atender as necessidades educacionais de seus alunos, enquanto que outros escolhem não ministrar as aulas prejudicando os discentes consideravelmente, realmente foi uma experiência única, me enriqueceu pessoalmente e profissionalmente. (UFRN, 2020, p. 7-14)

Na resposta que uma professora concedeu à Camila, pelo formulário de diagnóstico, vemos o tensionamento entre questões de gênero, de educação e de pandemia. Uma vez que se entendem como maneiras de ser e de estar, homem e mulher demarcam e destinam corpos para determinadas funções. A professora Luíza não só responde afirmativamente sobre as dificuldades do estágio remoto, ela também sinaliza que foi um dos maiores desafios, o que incide sobre o seu corpo de mulher, sobre as obrigações com a casa e os desafios de conciliar as atividades domésticas e de trabalho. Essa discussão aparece em outros relatos de professoras. Nathalie Fonseca de Araújo, professora na rede pública e privada de Natal, reflete a respeito do aumento de trabalho docente e cansaço mental (ARAÚJO, 2020).

Muitos relatórios de estágio apontam as dificuldades assinaladas por professores/as supervisores/as em lidar com as novas tecnologias. O funcionamento remoto das instituições de ensino, em sua grande maioria, partiu do pressuposto de que a estrutura das aulas ocorreria pelo computador, sem modificações. Se professores/as sabem usar computadores, saberão dar aulas. As-

sim, ignoraram-se, talvez, como na escola da professora Luíza, cursos de formação continuada sobre o processo de ensino-aprendizagem no modo remoto e o uso de novas tecnologias. Não sabemos de nenhuma iniciativa das Secretarias de Educação do estado e dos municípios do Rio Grande do Norte que tenham se preocupado em ofertar um curso de formação continuada para que os/as docentes replanejassem as atividades do ano letivo.

A atividade final do componente consistia na apresentação das reflexões de estágio no X Seminário Didática e Ensino de História. O evento ocorreu em três turnos. Na tarde do dia 8 de dezembro de 2020, houve uma mesa redonda de abertura com a professora Crislane Barbosa de Azevedo, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, também professora dos estágios em História e do professor José Evangilmárisson Lopes Leite, professor de História da Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel, em Natal, e que há alguns anos é nosso parceiro como supervisor de estágio. Na noite daquele dia e do seguinte, tivemos rodas de conversa em que os grupos discutiam as experiências formativas. Receosos com os problemas de conexão com a internet e a quantidade de apresentações para as duas noites de evento, solicitamos que cada grupo gravasse um vídeo de três a cinco minutos, apresentando-se e destacando os principais pontos do estágio. O material foi inserido em uma pasta no *Google Drive*, facilitando o compartilhamento para todos/as. Desse modo, durante os encontros noturnos, colocamos cada grupo/vídeo em discussão, elaboramos algumas questões, abrimos para questionamentos da turma.

É preciso parar e ouvir os/as nossos/as alunos/as, bem como criar mecanismos de publicizar os seus saberes, colocar em rede os seus relatos, fazê-los assumir o papel que lhes cabe de protagonismo dos estágios e outros componentes ao longo da graduação. Concordamos com bell hooks, quando diz:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. (HOOKS, 2017, p. 247)

Em linhas breves, seguem as reflexões relatadas nos vídeos – e reforçamos as estratégias que compõem um cenário promissor de atividades no âmbito do ensino de História e da História da Educação.

A CONSTRUÇÃO DE UM ACERVO DE MEMÓRIAS

O X Seminário Didática e Ensino de História integrou a ação de extensão Memórias da Formação de Professores de História durante a pandemia da Covid-19, vinculada ao Laboratório de História e Memória da Educação (LAHMED), da UFRN. A nossa ideia consistia em refletir sobre a formação do professorando de História, lançando mão de seus depoimentos, dos relatos de professores orientadores e dos supervisores de estágio, criando uma oportunidade de diálogo sobre as experiências formativas em tempos de pandemia. Até o momento, consta no site apenas os relatos dos/as estudantes.

O acervo é composto pelos vídeos dos/as estagiários mencionados anteriormente e está em processo de construção, porque em breve renovaremos o evento para o corrente semestre. Iniciativas desse tipo são importantes para que tenhamos registradas as memórias desse período tão ímpar, difícil e ainda em curso. Outros pesquisadores também vêm realizando ações que caminham nessa direção. Um exemplo disso foi a coletânea de textos publicada em formato de *e-book* e organizada pelos professores Joaquim Tavares da Conceição e Paulo Heimar Souto, da Universidade Federal de Sergipe. O livro, intitulado *Memórias de professores nordestinos de História, docência no contexto da pandemia de Covid-19*, discute, a partir da História Oral temática, as diversas experiências e estratégias utilizadas pelos professores da rede básica para viver e lecionar durante o ano de 2020.

Buscando ter um retrato desse período, e de suas marcas para a formação inicial de professores de História, decidimos deixar os vídeos produzidos pelos estudantes disponíveis para consulta no canal do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Diversidade (GEPHED) no *YouTube*. Durante a pandemia, assistimos a uma crescente divulgação de palestras e mesas redondas *on-line*, que posteriormente ficaram registradas para consulta no *YouTube*. Esse registro é importante para construir um arquivo do conhecimento científico brasileiro mediante debates, intercâmbios e trocas de ideias que certamente não ocorreriam sem a mediação das tecnologias. Foi e está sendo

possível ouvir pesquisadores/as de várias universidades, visibilizando pessoas e temas de pesquisa que estão longe dos famosos centros de conhecimento.

No entanto, muitos desses eventos colocam em cena quase tão somente professores/as, a maioria deles universitários e pesquisadores/as. Outro ponto é que quase nunca os/as estudantes de graduação são convidados a falar, a argumentar, a compartilhar suas experiências e pesquisas iniciais. Contrariando as proposições de uma pedagogia crítica e pós-crítica, nossos/as alunos/as parecem continuar no lugar passivo de quem recebe informações, instruções sobre o que e como fazer. Tais práticas, a nosso ver, destituem a humanidade dos/as licenciandos/as, seus relatos pouco valem para a construção do conhecimento científico, cabe a eles fornecerem informações com os seus artigos e relatórios para que nós, docentes da universidade, possamos usá-los como fontes de nossas produções. Há várias décadas, Freire já nos provoca a pensar e a viver a docência partindo da premissa do respeito aos educandos, o que só é possível assegurando que seus saberes, interpretações, pontos de vista e impressões sejam ouvidos, discutidos, debatidos (FREIRE, 2006).

Há pelo menos quatro funções que justificam o compartilhamento desses vídeos e a sua inserção como atividade dos componentes de Estágio. A primeira é uma oportunidade de criar registros sobre uma história dos estágios supervisionados de História, compreendendo o que estava sendo considerado no momento e construindo um acervo de memórias acerca desse período. A segunda é dialogar com outros professores de estágio para pensar alternativas e desafios postos ao nosso trabalho. A terceira é uma forma de combater os discursos de ódio dirigidos às universidades brasileiras nos últimos tempos ao mostrarmos parte do que estamos fazendo e de como as atividades têm conexão direta com questões sociais mais amplas, como o desafio por uma educação pública de qualidade. A quarta e última é uma forma de publicizar o conhecimento histórico, mostrar os espaços de atuação das/os historiadoras/es, a sala de aula, no nosso caso, mas como ela pode ser interpelada pelas questões do momento e obrigada a se renovar.

Cientes da necessidade de ouvirmos os/as estudantes, trazemos o relato de uma aluna (seu nome está registrado nas referências com pseudônimo) sobre a regência em uma turma de 3ª série do Ensino Médio:

O desempenho da turma foi um grande desafio, principalmente, porque eles não dão muito retorno. Basicamente, às vezes, era como se nós estivéssemos falando com uma parede. Eles têm uma grande dificuldade de interagir pelo meio virtual [...]

Para mim, esse estágio já foi um grande desafio, principalmente por ter que lidar com esse tipo de situação [falta de interação por parte dos/as alunos/as]. Muitas vezes havia todo um planejamento para que a aula ocorresse de forma mais interessante possível, mas quando buscávamos o retorno, víamos apenas telas bloqueadas e áudios bloqueados. Não havia retorno. (ANDRADE, 2021)

Débora desenvolveu o seu estágio no Centro Educacional Aprendendo a Viver, no município de Parnamirim, e, conciliando as funções de dona de casa e mãe de uma criança com aproximadamente dois anos de idade, o que confirma como o formato remoto impacta as mulheres que frequentemente precisam conciliar no espaço privado os trabalhos da casa e da profissão. O seu vídeo tem cerca de cinco minutos e, em sua grande maioria, o destaque é dado para as dificuldades. Ora, na sala de aula física, conseguimos perceber olhares de dúvida, apatia, compreensão, desatenção entre as/os estudantes, exercício inviável com as câmeras desligadas. Aliás, a opção de não aparecer no vídeo pode ser lida como uma recusa ao formato remoto, uma presença garantida por estar na sala e, ao mesmo tempo, uma ausência, por não deixar ver o que faz, se, de fato, está na sala, se permanece atento ao tema em discussão. A interação dos/as estudantes, quando houve interesse pelo tema de aula, se deu via *chat*. Com câmeras e/ou microfones ligados ou, na maioria das vezes, desligados, a pandemia intensificou as desigualdades na Educação. Lilia Schwarcz chamou atenção para as crianças que, privadas de irem às escolas, “perderam a sociabilidade, a oportunidade de aprender em conjunto, de encontrar colegas e professores” (SCHWARCZ, 2020).

Algo semelhante também foi narrado pela professora Maria Antônia Lima Gomes, que atua na rede estadual da Bahia. Em entrevista concedida às pesquisadoras Jussara Simões e Lídia Nascimento (2021), ela relatou como viu sua rotina desmoronar dentro de casa e sinalizou para a dificuldade de avaliar alunos que ela não via. Segundo as pesquisadoras,

no que tange à sua vida pessoal, ela teve toda a sua rotina doméstica modificada, tendo que conciliar as tarefas domésticas com as do seu trabalho, devido ao isolamento social imposto pela pandemia, dificultando o acesso de ajuda extra, de modo a gerar, com isso, uma sobrecarga de trabalho que, por sua vez, aumentou o stress já presente com a pandemia e as incertezas provocadas por ela, como o medo da doença e da morte. [...] Outras dificuldades apontadas dizem respeito à inviabilidade em se fazer a avaliação dos alunos no ensino remoto; à falta de acompanhamento dos pais, que precisam trabalhar e deixam seus filhos sozinhos em casa; à falta do calor humano presente nas relações estabelecidas de forma presencial, à interação direta entre professor e aluno – aluno e aluno e professor e professor –, enfim, à ausência do convívio no chão da escola de toda a comunidade, dentre outras. (SIMÕES; NASCIMENTO, 2021, p. 16)

Retomando os relatos do estágio, uma outra proposta de intervenção que elegemos destacar foi conduzida por Juliana e Mateus, durante o Estágio II, desenvolvido na Escola Desaprender. O projeto consistia em contribuir com as aulas de História do 6º ano, cujo tema era o Egito Antigo. Os/as alunos/as optaram por criar um site, por meio da plataforma *Scrath*.⁴ Dividiram o material em três partes. A primeira consistia em fazer uma revisão dos temas ligados ao Egito já estudados na turma. A segunda dedicou-se a questões religiosas do Egito Antigo, conferindo destaque à relação da sociedade com os animais e com a imagem do Faraó. Por fim, exploraram-se questões do Egito no tempo presente, destacando os pontos turísticos do país.

A criação do site serviu tanto ao professor da turma quanto aos alunos, pois buscou contribuir com um tema trabalhado em sala de aula e aproximar-se dos/as estudantes. No vídeo, Juliana destaca, entre os desafios, “a questão da comunicação direta com os alunos, que a gente não teve. Tudo o que a gente produzia para os alunos ou queria algum retorno de opinião, alguma informação, a gente passava direto para a professora e ela passava para eles” (TEIXEIRA; MEDEIROS, 2021). Abaixo está a imagem de abertura do site:

Figura 1 – Página inicial do site *Egitolândia*, material didático criado por Beatriz Aguiar e Martinho Medeiros



Fonte: Página inicial do site Egitolândia.

O produto dessa intervenção vai ao encontro do que nós, orientadores de estágio, debatemos em sala de aula. Muitas vezes, sabemos que o livro didático de História é o único material considerado em uma aula. Além de sensibilizar os/as estudantes para entender recortes, seleções, enquadramentos desse objeto, é necessário mostrar a importância do/a docente construir, considerando a realidade da sua sala de aula, um material didático.

Procuramos sensibilizar as/os licenciandos a perceberem os vários mecanismos que atuam na produção do livro didático (MUNAKTA, 2005), as suas conexões com as propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais e os enquadramentos dados aos conteúdos. Reforçamos que diante de eventuais lacunas dos livros, professoras/es podem desenvolver outros materiais didáticos que de repente façam até mais sentido, uma vez que considerarão questões relevantes para o público escolar em diálogo naquele momento.

Circe Bittencourt destaca que materiais didáticos “são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 296). Nesse sentido, é possível confeccionar objetos mais próximos do universo cultural dos/as alunos/as, inclusive solicitando destes pesquisas e participação na confecção do material. No semestre atual, 2020.2, foi incluída no programa de curso dos estágios de História a elaboração de um material didático digital para ser utilizado em sala de aula, seja no modo síncrono ou assíncrono.

No caso do material Egitolândia, como a professoranda destacou, não houve interação direta com os estudantes, o que levou a dupla a elaborar um material com base nos dados obtidos nos formulários de diagnóstico. Mesmo assim, a interatividade do material e as conexões estabelecidas entre passado e presente permitem uma abordagem da história ensinada que faça sentido para as/os alunas/os e dialogue com o seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para este texto nos causa um certo alívio, pois os eventos narrados consolidam o êxito. Apesar de um cenário ameaçador, conseguimos, com acertos e erros, dar continuidade à formação de professores/as de História da UFRN/Natal.

Embora o programa do curso não tenha ocorrido fielmente ao que foi planejado, tentar acompanhá-lo configura compromisso, zelo e cuidado com a formação que está sendo oferecida. A ideia de criarmos grupos de estudantes estagiários/as devido à baixa adesão de supervisores, por exemplo, não estava prevista anteriormente.

Compartilhamos aqui o que os/as professores/as, sejam das universidades, sejam da educação básica, têm feito historicamente no exercício da profissão, que foi acentuado no momento de pandemia, como adentrar cenários, conhecê-los, criar formas de pensar e de agir visando uma educação de qualidade. Ao destacar o modo como estão organizados os componentes de Estágio de História, como planejamos os componentes, seus reflexos nos relatórios, a construção do Seminário e a socialização dos vídeos, deixamos um registro da história do ensino de História e da formação de professores/as durante a pandemia de coronavírus. Além disso, deixamos um convite ao diálogo a partir dos registros narrados aqui.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marina. *Relato de Experiência do Estágio de História*. 15 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J7ojrCsE7Ww>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ARAÚJO, Nathalie Rose Ramos da Fonseca. O trabalho docente no contexto da pan-

- demia. *Cadernos de estágio: janelas de diálogo*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, v. 2, n. 1, p. 69-71, 2020.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira de Covid-19. *Revista EmRede: Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2020. p. 257-275.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Ensino e pesquisa na formação docente inicial. In: *Docência em História: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador*. Natal, RN: EDUFRN, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAIMI, Flávia Heloísa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios de formação. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 87-107, 2013.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares; SOUTO, Paulo Heimar (org.). *Memórias de professores nordestinos de história: docência no contexto da pandemia de Covid-19*. Recife: EDUPE, 2021.
- DIEGUEZ, L. Qual é o lugar da História? Ações, consequências do ensino remoto na cidade do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 11. 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020, p. 1-11.
- FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil. Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Quando acaba o século XX*. Companhia das Letras: São Paulo, 2020.
- SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- SIMÕES, Jussara C. da Silva; NASCIMENTO, Lídia Ramos do. Desafios do professor de História em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares; SOUTO, Paulo Heimar (org.). *Memórias de professores nordestinos de história: docência no contexto da pandemia de Covid-19*. Recife: EDUPE, 2021.
- UFRN. *Relatório do Estágio Supervisionado de Formação de Professores II (História)*. 2020.
- TEIXEIRA, Beatriz Swellen; MEDEIROS, Martinho. *Relato de Experiência do Estágio de História (UFRN)*. 15 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xQZW9VmSCKg>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Ministério da Educação. *Resolução nº 023/2020-CONSEPE*, de 01 de junho de 2020. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/calendarioacademico/periodo_letivo_suplementar_excepcional.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Ministério da Educação. *Resolução nº RESOLUÇÃO nº 031/2020-CONSEPE*, de 16 de julho de 2020.
- VAROTTO, Daiana Paula; TRIZOTO, Henrique Antônio. Estágio Supervisionado: o final de uma tríade... In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 203-219.

NOTAS

¹ Exemplo significativo nesse sentido: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

² Destacamos o que colocou a Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020: Dispõe sobre regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, atendendo às decisões de isolamento social definidas pelo Governo do Estado com o fim de evitar e combater o avanço da pandemia causada pelo novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte. 5 de mai. de 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/>

dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200407&id_doc=679468. Acesso em: 1º fev. 2021.

³ Optamos por utilizar pseudônimos preservando o nome de todos os sujeitos implicados no artigo, incluindo o nome da escola.

⁴ Para acesso à plataforma: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

Artigo submetido em 23 de agosto de 2021.

Aprovado em 30 de novembro de 2021.

