

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

VICTOR EDUARDO CHAVES DA SILVA

**A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO TEMPO E NA
PANDEMIA DA COVID-19**

*Um estudo acerca dos relatórios de estágio em docência dos alunos do curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão*

SÃO LUÍS

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

VICTOR EDUARDO CHAVES DA SILVA

**A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO TEMPO E NA
PANDEMIA DA COVID-19**

*Um estudo acerca dos relatórios de estágio em docência dos alunos do curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão*

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso
de Graduação em História da Universidade Estadual do
Maranhão, para obtenção do grau de Licenciatura em
História.

Orientadora: Prof^ª. Júlia Constança Pereira Camêlo

SÃO LUÍS

2021

Silva, Victor Eduardo Chaves e.

A formação dos professores no tempo e na pandemia da COVID-19: um estudo acerca dos relatórios de estágio em docência dos alunos do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão / Victor Eduardo Chaves e Silva. – São Luís, 2021.

67 f.

Monografia (Graduação) – Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo.

1. Formação de Professores. 2. Relatórios. 3. Docentes. 4. Pandemia. I. Título.

CDU: 37.046-051:616-036.21

Elaborada por Laísa Sousa Barros - CRB 13/657

VICTOR EDUARDO CHAVES DA SILVA

**A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO TEMPO E NA
PANDEMIA DA COVID-19**

*Um estudo acerca dos relatórios de estágio em docência dos alunos do curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão*

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso
de Graduação em História da Universidade Estadual do
Maranhão, para obtenção do grau de Licenciatura em
História.

Orientadora: Prof^ª. Júlia Constança Pereira Camêlo

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Júlia Constança Pereira Camêlo

Avaliador 1

Avaliador 1

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, pela graça da vida e por permitir que fizesse com êxito toda essa trajetória rumo a graduação com as perdas e as vitórias, claramente, encontrei descanso e força nele quando eu precisei.

A minha mãe, Silvana, que me permitiu viver a trajetória universitária, respaldando-me com o seu cuidado e compreensão.

Agradeço também aos meus avôs maternos, Luiz e Maria por inúmeras vezes estarem ao meu lado dando palavras de apoio e levantando minha cabeça quando precisei. Não podendo deixar de lado, agradeço aos meus irmãos Felipe, Thiago e minha tia Nilzimar que me levaram para as universidades inúmeras vezes, a minha tia Flavia Patricia, acadêmica de pedagogia da UEMA, que me emprestou obras e debateu comigo sobre o trabalho agregando conhecimento e me mostrando que eu estava no caminho certo, todas essas pessoas foram de grande importância para essa formação.

Dedico um agradecimento especial a minha amiga Cecilia Perri que me ajudou bastante a pensar no presente trabalho.

Agradeço a todos os meus companheiros de caminhada acadêmica, vocês deixaram tudo mais leve e alegre mesmo com todos os desentendimentos e discussões em sala de aula. e MEU MUITO OBRIGADO POR TUDO, a minha querida e amada amiga Gabriele Damasceno, companheira de curso, maior amizade que o curso de história me deu, estando comigo desde o primeiro dia de aula, apoiando-me, ajudando-me, lembrando dos trabalhos atrasados e puxando minha orelha quando eu fazia algo errado, preocupando-se comigo até o seu último dia de vida e que infelizmente nos deixou precocemente no mês de julho de 2021.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora Prof^ª. Júlia Constança que aceitou ser minha orientadora depois de muitas dificuldades e conseguiu me guiar com êxito até a defesa. Obrigado pela paciência, dedicação, compreensão e ajuda!

RESUMO

O presente trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa de cunho reflexivo interpretativo que busca pensar a formação de professores no âmbito da pandemia da Covid-19 a partir do ponto de vista encontrado nos relatórios de ESTÁGIO SUPERVISIONADO do ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO do curso de história licenciatura. O trabalho em parte é fruto de uma curiosidade e insatisfação com o método de ensino imposto no curso de licenciatura em história pela Universidade Estadual do Maranhão durante a pandemia. Os resultados apresentados no presente trabalho correspondem ao conteúdo único e exclusivo da análise dos trinta e seis relatórios dos alunos do curso de história licenciatura durante o período pandêmico. A pesquisa tem como base para a discussão, um recorte temporal dos meses de janeiro a agosto de 2021 dos relatórios do ensino fundamental e do ensino médio. Com o intuito de refletir acerca dos caminhos e dificuldades da formação de professores, o trabalho aborda o processo sobre como foi a formação dos professores ao longo do tempo e durante a pandemia da COVID-19, a análise em: compreender os desafios e problemas encontrados no método a distância de ensino, procurando pensar como preparar os futuros docentes para essa realidade; entender como o estágio supervisionado é uma ferramenta que traz benefícios para a formação inicial, formação continuada, que se configura em auxílio para a escola; interpretar os pedidos feitos pela escola a universidade, a partir das respostas contidas nas fichas de desempenho; e sugerir um caminho a ser trilhado pelo curso de história da Universidade Estadual do Maranhão pautado nessa nova realidade de ensino.

Palavras chaves: Formação de professores. Relatórios. Docentes. Pandemia

ABSTRACT

The present work is characterized by being a qualitative research with a reflective and interpretive nature that seeks to think about teacher education within the scope of the Covid-19 pandemic from the point of view found in the supervised internship reports of elementary and high school in the history course. graduation. The work is partly the result of curiosity and dissatisfaction with the teaching method imposed in the degree course in history at the State University of Maranhão during the pandemic. The results presented in this work correspond to the unique and exclusive content of the analysis of the reports of the undergraduate history students during the pandemic period. The research is based on the discussion, a time frame from January to August 2021 of the elementary and high school reports. In order to bring and reflect on the paths and difficulties of teacher education, the work is divided between how teacher education took place before the pandemic, the analysis in: understanding the challenges and problems found in the distance learning method, trying to think about how to prepare future teachers for this reality; understand how the supervised internship is a tool that brings benefits to initial training, continuing education, which is configured as an aid to the school; interpret the requests made by the school to the university, based on the answers contained in the performance sheets; and suggest a path to be followed by the history course at the State University of Maranhão based on this new teaching reality.

Keywords: Teacher training. Reports. Teachers. Pandemic

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produzido a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado do curso de História licenciatura.....	53
Gráfico 2 - Produzido a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado do curso de História licenciatura.....	57
Gráfico 3 - Produzido a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado do curso de História licenciatura.....	60
Gráfico 4 - Produzido a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado do curso de História licenciatura.....	61

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 - Dados da USP primeira grade curricular do curso de história.....	24
Tabela 2 - Grade curricular da primeira turma do curso de história da UDF.....	25
Tabela 3 - Grade curricular do curso de história após o decreto 1.190 de 1942.....	27
Tabela 4 - Grade curricular com disciplinas voltadas para licenciatura.....	28
Tabela 5 - Evolução temporal da UEMAnet como sistema de ensino.....	40
Tabela 6 - Número de matriculados na UEMAnet em 2017.....	42
Tabela 7: Quadro sistemático dos principais episódios ocorridos durante os 10 primeiros anos da UEMAnet.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO MEIO LEGAL DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	16
1.1 Aspectos históricos: criação das Universidades e o processo de estabilização do ensino superior no Brasil.....	17
1.1.2 A implantação dos cursos de licenciatura em História	23
1.2 Formação contemporânea dos professores no Brasil.....	29
2. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO EAD NO PAÍS E AS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO	33
2.1 A criação e uso da UEMAnet	39
2.2 Metodologia da pesquisa	46
3. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO REMOTO EM DOCÊNCIA 2020.1 E 2020.2	51
3.1 Aspectos negativos.....	52
3.2 Aspectos positivos.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, ficam mais perceptíveis as relações sociais, a ambiência e o dia-a-dia do aluno no recinto educacional. Sendo assim, a escola é um local ideal para que nós, aspirantes à profissão de professor, possamos ter contato com situações reais inerentes a esse ofício, por isso há a necessidade do aluno de licenciatura conhecer e interagir em uma escola durante seu período de formação, na condição de estagiário, agregando a prática ao conhecimento teórico, por isso, a cadeira e o processo de estágio é de fundamental importância para o preparo do aluno na sua futura profissão. Para tanto, é de caráter necessário uma preparação desse profissional desde a graduação. Toda essa realidade é o que constitui o objeto de estudo dessa pesquisa, só que com um diferencial, o ambiente escolar não será o tradicional, com salas de aulas lotadas de alunos e com uma interação aluno/professor ocorrendo de modo presencial, por motivos maiores o processo foi todo digital por meio das plataformas digitais de ensino. Dessa maneira, a pesquisa tem como finalidade analisar as pistas contidas nos relatórios de estágio supervisionado do ensino fundamental e médio do curso de história licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Para que a partir do mapeamento dessas experiências possamos ter a possibilidade de refletir sobre a formação de professores ocorrida no período da pandemia.

Diante deste contexto, o presente trabalho de conclusão de curso busca discutir o novo modelo de ensino adotado durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19 e como se deu a preparação dos estagiários de docência do curso de história da UEMA, buscando, também, apresentar os pontos positivos e negativos para o estudante e demonstrar as experiências vividas na cadeira de estágio durante o período remoto.

No início, é necessário destacar que o imprescindível no ambiente escolar não são as ferramentas tecnológicas disponíveis para os alunos, tampouco os livros didáticos, mas sim, o professor, o responsável por uma aula, como dizia Paulo Freire, libertadora ou não. Ou seja, a qualidade do processo de aprendizagem não necessariamente se faz pelos aparatos disponíveis na escola, mas pelo potencial didático do educador e para isso é requerido um excelente processo de formação. Mesmo que o professor precise se adequar às inovações no mundo, entendendo que todos esses artifícios são técnicas funcionais para uma aula mais dinâmica e interessante.

É urgente refletir, sobre formação de professores ser um exercício que tem como finalidade uma observação crítica que vai muito além de problematizar a docência, é preciso que se pense todo o sistema. Sendo assim, refletir sobre formação de professores requer pensar, “ultimamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias etc.), condições de trabalho (materiais, carga horária, salário) e regulamentação da carreira.” (FONSECA, 2008, p.73).

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia com potencial nível global. A partir desta data, governos do mundo todo começaram a organizar suas estruturas para lidar com o problema que estava por vir. No Brasil, por conta do modelo federalista de nação, governos municipais e estaduais foram decretando estado de calamidade pública de acordo com a sua realidade, posto que o Governo Federal só viera a decretar estado de calamidade no dia 20 de março de 2020 por meio de decreto publicado.

Diante da realidade, governos municipais e estaduais se reuniram, após o anúncio da OMS, para viabilizar um plano de segurança, saúde e educação para a população de forma que ambas as áreas não fossem prejudicadas. No dia 17 de março, o governo do Maranhão, por via do decreto N° 35.662, anunciou a suspensão de aulas nas escolas e universidades do Estado como forma de impedir a propagação do vírus. Apesar de um planejamento inicial por parte do estado e municípios, as aulas demoraram a voltar por conta da morosidade no processo de formação dos professores, os quais não tinham preparo e nem conhecimento sobre as plataformas remotas que seriam utilizadas para dar sequência ao cronograma educacional da rede pública de ensino.

Diante dessa atípica situação pandêmica ocorrida no mundo todo, em virtude do coronavírus, o campo educacional teve que se reinventar para atender as demandas do período letivo e dar sequência ao cronograma anual escolar de acordo com as séries. Os estudantes foram obrigados a adotarem o ensino emergencial remoto e os professores precisaram se adaptar às técnicas existentes do ensino a distância (EAD), sendo necessário o uso de aparatos tecnológicos para que essa modalidade de ensino fosse implantada. Para isso, ferramentas como o *Google* sala de aula, *Google Meet* e aplicativos de mensagens instantâneas passaram a fazer parte da nova realidade da educação, configurando-se como um novo ambiente escolar.

Foi adotado também uma redução na carga horária com a presença do professor em vídeo - momento síncrono da disciplina - e adotado uma estratégia de atividades complementares visando suprir a carga horária, as chamadas atividades assíncronas. Diante disso, o processo de estágio e, conseqüentemente, a formação dos professores no ano de 2020 foi impactado por conta dessa nova realidade, acarretando, dessa forma, em um novo processo de formação dos profissionais da educação voltado para o uso majoritariamente da tecnologia. Tal realidade propiciou descobertas e facilidades mas também, como tudo na história tem dois lados, dificuldade para alguns alunos, visto que do mesmo modo que a tecnologia pode ser inclusiva a partir daqueles que possuem recurso e meios para acessá-la, ela pode também ser exclusiva, deixando inúmeras pessoas de fora a exemplo de alunos pertencentes a famílias com baixo recurso financeiro que não têm condições de ter um computador ou sequer possuem acesso a *internet* em casa.

Levando em conta a existência de um modelo tradicional de lecionar (sala de aula, aluno e professor) no qual o professor domina a sala ativamente e o aluno tem um papel como um instrumento secundário de diálogo, onde, na maioria das vezes apenas ouve e absorve o conteúdo exposto pelo educador, o ambiente escolar se viu pressionado a modificar seu método de ensino para não prejudicar os alunos com o tempo que ficariam em casa, visto que, o retorno às salas de aula estava suspenso por decreto estadual. Nesse contexto, a educação presencial em sala de aula na rede pública, vista até então como modelo único de aprendizagem e formação de novos professores, foi substituída pelo ensino por meios de plataformas digitais as quais os alunos têm acesso da sua própria casa.

O uso de tecnologias digitais no ensino já era algo usado no cotidiano escolar antes da pandemia. Porém, de forma ainda reduzida e que teve que ser expandida por conta da nova realidade. O professor Danilo Alves da Silva, em sua dissertação de mestrado, *Letramento Histórico Digital: Ensino de História e Tecnologias Digitais*, defende que no hodierno “com tantas tecnologias a nosso favor, a educação precisaria ser repensada e o ensino de história revisto” (SILVA, 2018, p. 12). Dessa maneira, percebemos que a formação do futuro professor de história vem passando por um processo de mudanças, tendo que se adequar ao novo modo social. Logo, por conta de todas essas alterações somente no final da pandemia será possível saber se algumas mudanças serão aproveitadas e continuarão ou não.

Visto que ambiente escolar ficam mais perceptíveis as relações sociais, a ambiência e o dia-a-dia do aluno no recinto educacional. É válido destacar que a escola é um local ideal para que o aspirante à profissão de professor possa ter contato com situações reais inerentes a esse ofício, por isso há a necessidade do aluno de licenciatura conhecer e interagir em uma

escola durante seu período de formação, na condição de estagiário, agregando a prática ao conhecimento teórico. Sob essa ótica, a cadeira de estágio é de fundamental importância para o preparo do aluno na sua futura profissão. Para tanto é necessária uma preparação desse profissional desde a graduação para que o ofício seja executado com o requerido êxito.

A fim de examinar o método de ensino e aprendizagem executado pelos estudantes do curso de história/licenciatura na disciplina de estágio curricular supervisionado, no ano de 2020, utilizamos o viés qualitativo de pesquisa para analisar como os estagiários de docência em história trabalharam para suprir a ausência da sala de aula presencial. Na perspectiva qualitativa temos que reconhecer que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. Ela nos permite usar recursos gráficos, organização preliminar do material, separar o que será relevante para a análise (MARTINS, 2004). Os alunos, junto com seu supervisor de estágio, utilizaram as salas de aulas virtuais presentes nas plataformas *google meet* ou *Microsoft teams* para dar sequência ao plano de ensino, buscando dar sequência ao processo de formação dos acadêmicos de história e sequência ao plano de aula dos alunos do ensino fundamental e médio.

A priori, é preciso deixar claro que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (Demo, 1989). Para Heloisa Helena Martins (20004), a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.

Para o presente trabalho, utilizamos como procedimento de investigação a pesquisa documental, uma vez que analisamos os relatórios de estágio em docência dos alunos de História da UEMA, realizados durante o período de isolamento social. Antônio Carlos Gil (2002) defende que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. [...] Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. É claro que a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. [...] todavia, o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram

um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade (GIL, 2002, p.46).

Desse modo tivemos acesso aos 36 relatórios de estágios em docência dos dois períodos do ano acadêmico de 2020, onde observamos a opinião de cada aluno a respeito da sua preparação para a carreira de professor, bem como, as metodologias utilizadas na didática escolar para a execução das aulas nas plataformas digitais, a fim de demonstrar a realidade do ensino durante o período de urgência sanitária, buscamos indagar também se a metodologia utilizada pelos professores, durante a pandemia, conseguiu obter êxito educacional levando em consideração a situação apresentada: alunos do curso de história da UEMA e das escolas onde o estágio foi praticado, muitas vezes, sem acesso à internet ou estruturas domiciliares propícias para participar da cadeira de estágio virtual em uma pandemia.

Considerando que para melhor analisar o presente, é necessário retomar o passado, este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, é abordado a formação dos professores no Brasil, fazendo um breve apanhado histórico sobre a origem das universidades como instituições de ensino no mundo e como esse método educacional chegou até aqui e a criação do ministério da educação, no dia 11 de abril de 1931, por intermédio do decreto de lei nº 19.850 que tornava a partir de então a educação obrigatória no País. No segundo capítulo, é apresentado as possibilidades de uso das plataformas digitais para o ensino a distância, independente do contexto pandêmico, e o site do *Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet)* que é responsável pela criação de oportunidades de aprendizagem mediada por tecnologia e que valorizem alternativas de inovação pedagógica da Universidade Estadual do Maranhão. Por fim, no terceiro capítulo, é feita análise de 36 relatórios de estágio dos alunos do curso de história licenciatura que foram realizados durante a cadeira de estágio supervisionado de forma remota, onde os estagiários deram aulas para estudantes do ensino médio das escolas IEMA - Campus Rio Anil, Colégio Universitário - Colun. e Colégio Militar do Corpo de Bombeiros.

1. A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO MEIO LEGAL DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica, sendo elas ensino fundamental e médio, visto que o processo de alfabetização fica a cargo da pedagogia. Gatti (2010) aponta que sua institucionalização de currículos vêm sendo discutidos há um bom tempo. De acordo com a pedagoga, estudos de autores como Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992 e Marques, 1992 já mostravam vários problemas relacionados ao alcance dos propósitos formativos que perduram até hoje, sendo elas ligadas às estruturas institucionais, curriculares e sobretudo os conteúdos formativos. A autora destaca que:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Mesmo considerando essas diversas situações que influenciam diretamente a formação dos futuros docentes, faz-se necessário entender o lado individual dos alunos que optam pelos cursos de licenciatura. Um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), que toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, revela que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a escolha de cursar uma licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia respondem que a escolha foi feita devido a vontade de ser professor, ao passo que o percentual cai para quase a metade quando a mesma pergunta é feita para os estudantes dos demais cursos de licenciatura.

Para os realizadores do estudo, a escolha pela docência, nesses casos fora da pedagogia, atua como uma espécie de garantia de emprego, “uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade” (GATTI, 2010, p.1361). O que pode vir a interferir no quanto este aluno irá se doar ao exercício da docência, podendo, inclusive, influenciar negativamente no papel desse futuro profissional no mercado de trabalho.

Por isso a importância da prática do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, visto que nele os alunos vão se deparar com a realidade da docência e decidir se realmente essa a profissão que vão querer para a vida, pois na realização do estágio o acadêmico vai se deparar com o ambiente escolar, ter contato com alunos, sentir-se como professor efetivo,

estando a frente da sala de aula e em alguns casos, participando até da elaboração e correção de provas e atividades complementares de notas.

Na efetiva prática de sala de aula o estagiário tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria. Por isso, o estudante deve perceber no estágio uma oportunidade única e realizá-lo com determinação, comprometimento e responsabilidade. Seria apenas um desgaste caso não houvesse interesse em aprender e preparar-se para a futura profissão (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.2).

Dado o breve panorama, na extensão do momento pandêmico iniciado em 2020, o estágio teve de ser realizado de forma remota, impactando diretamente na preparação dos futuros docentes o que ocasionou numa formação indo ao encontro do que os cursos de licenciatura acompanhavam desde a sua criação legal. No presente trabalho, entendemos que a formação de docentes deve ser compreendida a partir de uma perspectiva histórica, verificando métodos e tipos de formação que esses profissionais recebiam, para que nos permita evidenciar de que forma ocorreram os desdobramentos da formação em docência no decurso do tempo.

Dito isso, no próximo item será apontado os aspectos históricos que levaram a gênese das universidades e como isso reverberou na formação de professores em todo o mundo, especialmente no Brasil, uma vez que antes da criação dessas instituições, como referencial de preparação de profissionais para a vida intelectual, o processo de formação dos professores era feito de maneira informal e sem seguir um método educacional reconhecido.

1.1 Aspectos históricos: a criação das Universidades e o processo de estabilização no Brasil

Le Goff e Schmitt (2017, p. 639)) destacam que “a universidade é uma das grandes criações da Idade Média. Configura-se como uma instituição de tipo corporativo ligada ao progresso urbano e destinada ao que denominamos atualmente ensino superior”. A academia seria ela uma escola ou sociedade voltada somente a uma atividade? O ensinar. Tendo como função primordial a transmissão de saberes da matéria ou divulgação de conhecimento. Mas se a universidade possui tão só algumas destas características, como saber a diferença entre uma academia e universidade, entre a universidade e uma tertúlia, de uma corporação profissional para um centro de investigação? A primeira academia educacional que se tem história foi a de Platão, Academia Platônica, fundada por volta de 387 a.C. Trata-se do primeiro ambiente voltado para a educação do mundo ocidental onde seus frequentadores

tinham contato com uma educação formal. Segundo Malato (2009) já no século XVIII o conhecido *Dictionário de Trévoux*¹ Detectava a utilização da palavra “academia ” para designar as escolas de equitação para nobres ou militares, bem como, para designar o local em que pessoas de variadas proveniências se juntavam para jogar aos dados, outros jogos proibidos. Ainda de acordo com Malato (2009) ao longo da Antiguidade e Idade Média, o uso da palavra “Academia” remete invariavelmente para as referências à Academia de Platão sendo ela o primeiro modelo acadêmico do lado ocidental a.C.

Sob a ótica de Le Goff e Schmitt (2017) surgidas por volta de 1200 d.C, as universidades, mesmo sendo instituições originais e sem variado antecedente histórico, nem por isso foram menos herdeiras de um longo passado. Por conta da sua grande influência na vida das pessoas na era medieval, a Igreja Católica fazia parte, quase que totalmente, no ensino das pessoas, participando diretamente, por meio da formação do clero, e indiretamente, por meio da liturgia, na educação da sociedade. Enquanto desapareciam todas as formas de escolas laicas, os concílios provinciais ou nacionais declararam obrigatório para todos os bispos e titulares das principais paróquias organizar uma escola; Concílio de Toledo (527) ao concílio de Latrão (1179), para que dessa forma o ensino religioso, partindo de uma iniciação herdada por Santo Agostinho: o *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (aritmética, música, astronomia e geometria) pudesse ser estabelecido de uma vez.

Durante séculos, a qualidade das escolas flutuava motivada por movimentos políticos e sociais influenciado, na maioria das vezes, pelo poder religioso. Todavia, a situação começa a ganhar novo rumo a partir do movimento renascentista no século XII, momento histórico de transformação social, cultural e financeira nas principais urbes da Europa, que culminou em uma revolução escolar devido ao contexto europeu favorável de (surto econômico, crescimento urbano, renovação do comércio e abertura do mediterrâneo). Com tudo isso a favor, a rede escolar transformou-se profundamente e as velhas escolas foram transformadas em conglomerados de turmas. Acompanhando essas modificações, surge a primeira universidade do mundo, em meados do ano de 1088, a universidade de Bolonha, na Itália, onde a disciplina soberana era o direito mas também dedicavam-se ao ensino das leis, da medicina, da astronomia e da lógica (LE GOFF; SCHMITT, 2017).

Quase que paralelamente a Bolonha, a universidade de Paris surge na primeira década do século XII, *Universitas magistrorum et scholarium parisiensium*. mesmo que fossem desvinculadas da igreja, dependiam do aval do clero ou do governo para funcionar

¹ Dictionnaire universel françois et latin, vulgairement appelé Dictionnaire de Trévoux, ed. 1771, v. «Académie», Disponível em: < http://www.archive.org/stream/dictionnaireuniv01fure/dictionnaireuniv01fure_djvu.txt>.

(FERRUOLO, 1985). A partir dessas duas instituições de ensino o mundo começa a presenciar o nascimento dessas grandes academias e vivenciar uma revolução no processo educacional que teve como reflexo a gênese do processo da formação dos profissionais, sendo eles majoritariamente professores, contribuindo de forma maestral para a formação de uma elite intelectual pautada na formação advinda das faculdades.

A universidade é uma das grandes criações da Idade Média. Configura-se como uma instituição de tipo corporativo ligada ao progresso urbano e destinada ao que chamamos de ensino superior, ela evoluiu até os dias de hoje conservando importantes traços de sua origem medieval (LE GOFF; SCHMITT, 2017, p.639).

Acompanhando o ritmo de crescimento social e mantendo a contribuição para a formação de uma nova elite intelectual, durante toda a idade média e moderna, os centros de ensino superior fizeram parte da vida da nobreza européia, principalmente a eclesiástica, atendendo diretamente a uma demanda social característica do período, sendo ela: Elite cultas, capaz de exercer na sociedade, na igreja, no Estado, as funções para as quais se requerem uma sólida cultura erudita e o domínio de diversas técnicas e intelectuais novo clero mais participativo no velho continente mesmo que sua liberdade de pensamento as chocando-se com inúmeras imposições de ortodoxias, religiosas e políticas advindas da Igreja Católica (LE GOFF e SCHMITT, 2017).

Segundo as pesquisas de Silva e Ferreira (2011), com o decorrer do tempo e a estabilidade dessas faculdades como símbolo máximo da formação de profissionais técnicos e preparados para a sociedade, locais como Europa e Estados Unidos vão buscar o estabelecimento de alguns cursos, dentre eles o de História que surgiu na segunda metade do século XIX e no século XX, extremamente relacionada à afirmação nacional, consolidação das elites e progresso científico e econômico. No Brasil, com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões coloniais na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal.

O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos após a chegada dos portugueses, a institucionalização do ensino começou em meados de 1549 com os jesuítas da companhia de Jesus no processo de catequização a fim de educar os índios para fins religiosos e aumentar a aproximação entre colonos e colonizadores com um viés completamente voltado para o ensino religioso, Jesuítas que vieram para o Brasil deram início a uma educação

colonial pautada nos ideais aprendidos dentro dos muros das faculdades europeias, ensinando para os Índios preceitos religiosos, costumes, ritos e orações que facilitaram a catequização e influência dos colonizadores nas comunidades indígenas. Além disso, se por um lado a Espanha permitira a criação de universidades em suas colônias na América Latina, constatamos que no Brasil colônia os brasileiros encaminhavam-se a Portugal e França para diplomação universitária. Mesmo admitindo que colégios jesuítas e seminários do País fossem vistos como instituições similares a cursos superiores estrangeiros, o certo é que eles se destinavam estritamente para formação de padres (ARANHA, 2020)

Essa realidade só começou a se modificar com a chegada da família real, em 22 de janeiro de 1808, que a partir dessa data decidiu reestruturar a educação na colônia e começou a modernizar os métodos de ensino atendendo a pedidos da elite, que até então mandavam suas proles para estudar no velho continente, onde teve como exemplo a criação da primeira faculdade de medicina e anos depois a de direito em Olinda - PE. Oriundo daquele momento de criação dos ensinos superiores, que por um longo período seriam os únicos a serem ofertados na colônia: Medicina, 1808 e Direito, 1827. Até a proclamação da república, 1889, as mudanças no ensino superior praticamente não ocorreram, exceto a notória criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, mantendo uma realidade de cursos voltados para a manutenção profissional da elite, visto que as classes menos favorecidas jamais teriam acesso a essas formações.

Cunha (2007) destaca que a primeira universidade exatamente dita foi a Universidade de Manaus, fundada em 1909 por oligarquias ligadas à extração e atividade borracheira. Essa instituição possuía um conglomerado de cursos a exemplo de Direito, Farmácia, Medicina, Odontologia e o CFO, Curso de Formação de Oficiais, da Guarda Nacional. Com a decadência da comercialização da borracha, ela teve suas atividades encerradas no ano de 1926, só continuando em pleno funcionamento o curso de Direito, que anos depois viria a ser adicionado à Universidade Federal do Amazonas, criada em 1962.

Com a união dos cursos de medicina e direito em Olinda surgirá a Escola Politécnica² E assim começa a estruturação da universidade a estruturação da universidade, embora as instituições funcionassem de forma isolada, sem integração entre suas áreas. Sob a ótica de Oliven (2002)³, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, teve um reflexo antipositivista, que tomou maior corpo com a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências. Somente

² A partir da junção da Escola de Medicina e a Faculdade de Direito.

³ No estudo que aborda a educação superior no Brasil realizado pelo Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e organizado pelo IESAL – UNESCO.

em 1920, também no Rio de Janeiro, por meio do decreto nº 14.343, ocorreu a gênese da primeira universidade de longa duração no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro – que, a partir do ano de 1937, passaria a ser chamada de Universidade do Brasil. Essa escola de ensino superior foi desenvolvida a partir da união de duas instituições privadas que foram federalizadas, das faculdades de Engenharia, Direito e Medicina, . Ela veio a se tornar modelo para as outras faculdades que viriam a ser criadas no País a partir daquela data por meio da união de faculdades e cursos pré-existentes, antes dessa data as universidades eram apenas de cursos únicos, a exemplo da já citada faculdade de Direito em Olinda. Vale pontuar que, de acordo com Souza (2012, p.51), “o motivo pelo qual a universidade do Rio de Janeiro foi criada teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica, Alberto I, em visita ao País”.

Nesses círculos acadêmicos, eram debatidas questões referentes à pesquisa e ao ensino superior no Brasil. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, vai dar sequência a tais discussões, resultando com a publicação de “O problema universitário brasileiro”, um livro baseado em entrevistas com professores de ensino superior de diversos estados. A Associação tinha, como uma de suas bandeiras, a criação do Ministério da Educação (OLIVEN, 2002, p. 27).

Por conta dessa insatisfação existente no meio acadêmico da época é que então, Getúlio Vargas tem como umas das primeiras medidas de governo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no final de 1930 que chamava atenção pelo projeto de mudanças que seriam implementadas, e que teve Francisco Campos como indicação para ser o primeiro titular. Na primeira metade de 1931, ele implementou uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser identificada com o seu nome – Francisco Campos.

A reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (BICUDO, 1942, p. 9-51; MORAES, 2000, p. 216-232). No mesmo ano, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, fazendo parte da Reforma Francisco Campos que vai estabelecer oficialmente, em âmbito nacional, a modernização do ensino brasileiro promovendo organização à cultura escolar do ensino secundário visando o ingresso no ensino superior por meio da implementação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas e a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente para que dessa forma o aluno estivesse preparado para ingresso no ensino superior.

De acordo com Dallabrida (2009), essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.

Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p. 27).

Apesar das mudanças, os membros da ABE⁴ não ficaram muito satisfeitos com as políticas do novo ministério uma vez que não foi dada a devida atenção a criação de cursos voltados para formação de profissionais da educação nas universidades como elas queriam já que o Ministro da educação não estava muito interessado na formação de uma instituição voltada ao campo de pesquisa e formação de professores, ele queria algo mais técnico e que pudesse contribuir diretamente para projeto econômico industrial que o País estava vivendo.

Sendo assim, a criação da UDF e Universidade de São Paulo foi de fundamental importância para o sistema educativo do Brasil devido ao pioneirismo que elas exerceram no papel de formação de professores, criando os primeiros cursos de licenciatura do País, sendo um deles o de História mesmo que ainda ligado ao curso de Geografia. Dessa maneira, na recém fundada USP os alunos formados obtinham complementação pedagógica no instituto de educação e no ano de 1937 viriam a se diplomar no Brasil os primeiros professores com licença para atuar no ensino secundário como diz Fernando de Azevedo:

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdade de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário (AZEVEDO, 2010. p.818).

Dessa forma, neste trabalho será falado, mais adiante, como se deu o processo de implantação dos cursos de licenciatura em História na nossa Nação, contribuindo para a formação de futuros professores voltados tanto para o ensino básico, secundarista, e como também, futuramente, para o ensino superior, separando os cursos de história de outras formações tornando-os independentes nas Universidades do País.

⁴ Associação brasileira de educação

1.1.2 A implantação dos cursos de licenciatura em História no País

Na década de 1930, a nova cúpula governamental, formada pelos escolhidos do presidente em exercício da época, Getúlio Vargas, se preocupou com um processo de educação e formação de uma elite abrangente e erudita mais preparada no País. Dessa maneira, procurou-se formar um método de sistema educativo laico, partindo do centro para a periferia, ou seja, das capitais do País para os interiores que pudesse atingir um número maior de pessoas e assim, despertá-los o interesse em cursar o ensino superior. Por conta da reforma Francisco Campos, foram criados o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/04/1931) e a regulamentação do ensino superior (Decreto 19.851, de 11/04/1931)⁵. A partir da gênese dessas leis, a educação superior brasileira dá um passo importante para sua existência, começando a fazer parte legalmente da realidade do povo Brasileiro.

No dia 25 de janeiro de 1934, por meio do decreto nº 6.283⁶ A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade organizada, de acordo com os ideais do que mais viria a ser chamado de Reforma Capanema⁷, mudança que naquela época era vista como um grande avanço no meio educacional brasileiro para um melhor aproveitamento do ensino básico e superior no País, viabilizada em grande ação do interventor estatal Armando Salles de Oliveira, tomou posse no governo Vargas, que, junto com Júlio de Mesquita Filho e Fernando Azevedo, protagonizou o processo de criação da USP. Essa organização de ensino superior chama a atenção pela obrigação, pautada no decreto, no seu artigo 8 das existências de cadeiras voltada ao ensino de história “Art. 8º – A Secção de Ciências compreenderá as seguintes subsecções com as suas respectivas cadeiras fundamentais: V – Geografia e História: 1) Geografia Geral e Antropogeografia; 2) História da Civilização; 3) História da América; 4) História da Civilização Brasileira.

⁵ Decreto 19.851 que diz respeito a criação do conselho nacional de educação e regulamentação do ensino superior Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaoorigin-al-1-pe.html>>. Acesso em 09 de outubro de 2021.

⁶ Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/01/decreto_criacao_usp_1934.pdf

⁷ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, compreendeu outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino. Por meio delas foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a lei orgânica do ensino industrial e a lei orgânica do ensino secundário. Foi marcada também pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>

Tabela 1 - Dados da USP sobre a primeira grade curricular do curso de história

Ano	Primeiro	Segundo	Terceiro
Disciplinas	Geografia	Geografia	Geografia
	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização brasileira
	Etnologia Brasileira e Noções de Tupiguarani.	Tupi-guarani	História da Civilização
		História da Civilização Americana (inclusive pré-história).	Tupi-guarani

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934-1935, 1937. (ROIZ, 2004, p. 68).

Nesse contexto, “os primeiros cursos de nível superior de História no Brasil vão surgir, sendo organizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935”(SILVA; FERREIRA, 2011, p. 283). Indo na contramão do do ensinamento existente no curso de história de História da Universidade de São Paulo, o curso de História da UDF, desde a sua criação já foi independente do curso de geografia, pois ele integrava a escola de direito e economia onde também faziam parte os cursos de geografia, ciências sociais, econômicas e jurídicas e foi estruturado em três anos divididos em três eixos: Cursos de Conteúdo, Cursos de Fundamento e Cursos de Integração Profissional, conforme quadro a seguir (SILVA; FERREIRA,2011).

Tabela 2 - Grade curricular da primeira turma do curso de história da UDF

	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Cursos de Conteúdo	História da Antiguidade	História da Idade Contemporânea	
	História da Idade Média e dos Tempos Modernos	História da Civilização na América	
		História da Civilização no Brasil	
		Organização do Programa e do Material Didático de Geografia e História	
Cursos de Fundamento	Antropologia	Biologia Educacional	
	Desenho	Desenho	
	Geografia Humana	Inglês ou Alemão - opcional	
	Inglês ou Alemão - opcional	Sociologia Educacional	
Cursos de Integração Profissional			Introdução ao Ensino
			Filosofia da Educação
			Psicologia do Adolescente
			Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário
			Filosofia das Ciências
			Prática de Ensino

Fonte: Instruções nº 3 da UDF, de 12 de junho de 1935, e Instruções nº 16, de 25 de junho de 1937. Arquivo do Instituto de Educação. (FERREIRA, 2006, p. 144-145).

O curso de História da UDF, desde a sua criação, foi bastante diferente dos demais, isso se deu pelo fato dele seguir as diretrizes da Reforma de Francisco Campos, enquanto o curso da UDF estava distante das orientações do ministério da educação. A princípio, por ter sido, desde a sua criação, um curso autônomo de Geografia. De caráter ulterior, por escolher colocar como maior importância conceitos e ensinamentos voltados para a formação de professores, o vasto quantitativo de disciplinas direcionadas à formação pedagógica: Introdução ao Ensino, Filosofia da Educação, Psicologia do Adolescente, Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário, Filosofia das Ciências e Prática de Ensino, oferecidas no terceiro ano. As disciplinas dos Cursos de Fundamento tinham um caráter de formação mais geral, mas também continham disciplinas voltadas para

a área pedagógica, como Biologia Educacional e Sociologia Educacional, no segundo ano, o que revela o peso bastante significativo dessas disciplinas no curso (FERREIRA, 2006).

Em 1937, Universidade do Brasil (UB) começou a funcionar por meio do decreto de lei nº 452, de 5 de julho⁸. O artigo 1º determinava o seguinte: “a Universidade do Brasil é uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo”(Brasil, 1937, Art.1). O artigo 2º afirmava:

A Universidade do Brasil vai ter por propósito essência: a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; b) a formação de quadros donde se recrutam elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país; c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (Brasil, 1937, Art.2).

Sendo um dos mais importantes, o artigo 4º garantia a criação da primeira faculdade nacional de educação, um espaço voltado especialmente para a formação de professores e que pode ser considerado uma das maiores conquistas do meio educacional naquela época, uma vez que foi um passo importantíssimo para o início de cursos voltados especialmente para a formação de professores no País, algo, até então, não visto como prioridade pelos líderes governamentais.

A Universidade do Brasil será inicialmente constituída dos seguintes estabelecimentos de ensino: a) Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; b) Faculdade Nacional de Educação; c) Escola Nacional de Engenharia; d) Escola Nacional de Minas e Metalurgia; e) Escola Nacional de Química; f) Faculdade Nacional de Medicina; g) Faculdade Nacional de Odontologia; h) Faculdade Nacional de Farmácia; i) Faculdade Nacional de Direito; j) Faculdade Nacional de Política e Economia; k) Escola Nacional de Agronomia; l) Escola Nacional de Veterinária; m) Escola Nacional de Arquitetura; n) Escola Nacional de Belas Artes; o) Escola Nacional de Música (Brasil, 1937, Art.4).

Um dos objetivos da criação da UB era torná-la um modelo de ensino superior para todo o país e controlar a qualidade de ensino das demais instituições de nível superior. De acordo com Silva e Ferreira (2011) cada um dos cursos foi fundado por razões locais específicas, tentando atender os anseios educativos de cada região da nação, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo. Com exceção do curso da UDF, os demais cursos eram oferecidos de forma integrada à Geografia, tendo cadeiras mistas e dando uma formação só.

Em 1939, a estrutura curricular do curso vai ter sua primeira reestruturação, atendendo as regras Decreto Federal nº 1.190, de 04 de abril de 1939 que regulamentou a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Em seu artigo 14 trata da organização do

⁸ Lei Federal nº 452 que trata da criação da Universidade do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 09 de outubro de 2021.

curso de Geografia e História, que dissertou da obrigação do curso de história ser oferecido em três anos com a seguinte seriação de disciplinas: 1ª Série (Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia e História da Antiguidade e da Idade Média); 2ª série (Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil e Etnografia); e 3ª série (Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil). Dessa forma, em 1942, também para se adaptar às determinações do Decreto 1.190, foi incluído o Curso de Didática, que era algo inédito na grade curricular das universidades no Brasil, no qual passariam a ser ministradas as disciplinas de formação pedagógica. A partir desse momento, a estrutura curricular passou a ser dividida da seguinte maneira:

Tabela 3 - Grade curricular do curso de história após o decreto 1.190 de 1942

Ano	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto
Disciplinas	Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil	Didática Geral
	Geografia Humana	Geografia Humana	História da Civilização Contemporânea	Didática Especial
	Antropologia	História da Civilização Moderna	História da Civilização Brasileira	Psicologia Educacional
	História da Civilização Antiga e Medieval	História da Civilização Brasileira	História da Civilização Americana	Administração Escolar e Educação Comparada
	Elementos de Geologia	Etnografia	Etnografia do Brasil e Língua Tupi-guarani	Fundamentos Biológicos da Educação
				Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1939-1949, 1953. (ROIZ, 2004, p. 86).

Dessa forma, em meados do ano de 1955, com a Lei 2.594⁹, esses cursos tornaram-se independentes., quando criados, os primeiros cursos de história, foram marcados pelo surgimento de um Estado novo, muito distante daqueles princípios oligárquicos do período anterior. Dessa maneira, a estrutura do curso de História manteve uma única disciplina de Geografia no primeiro ano, desmembrou a disciplina de História da Civilização Antiga e

⁹ A lei nº 2.594, de 08 de setembro de 1955, dispõe sobre o desdobramento dos cursos de Geografia e História nas faculdades de Filosofia. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 nov. 2021.

Medieval em duas (História da Civilização Medieval e História da Civilização Antiga) e incluiu a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos no primeiro ano. No segundo ano, as disciplinas de História da Civilização Americana, História da Civilização Moderna, e História da Civilização Brasileira vão se manter na grade curricular, sendo acrescentada a disciplina de História da Civilização Ibérica e outra optativa. No terceiro ano, a modificação foi a inclusão de uma disciplina optativa.

As disciplinas optativas oferecidas no segundo e no terceiro ano pelo curso de História foram as seguintes: História das Ideias Políticas; História da Filosofia; História Econômica; História da Educação; História da Literatura (Inglesa ou Espanhola, Alemã, Francesa, Latina, Grega, Portuguesa e Brasileira); História da Arte; Numismática e Paleografia (SILVA; FERREIRA, 2011, p.11).

Como na estrutura anterior, no quarto ano os alunos podiam optar livremente por duas ou três cadeiras dos cursos da Faculdade de Filosofia para obtenção do diploma de Bacharel. Para conseguirem o diploma de Licenciado, deveriam cursar, ainda, as disciplinas de Psicologia e de Didática (ROIZ, 2004), essa diferenciação entre bacharelado e licenciatura já mostra um currículo universitário voltado para a formação do professor o que seria um complemento maior, agregando, assim, mais cadeiras no currículo e complementando o intelecto desse aluno com novas matérias a exemplo das optativas que por mais que o aluno não tivesse a obrigação de fazê-las, elas agregam muito no histórico universitário.

Tabela 4 - Grade curricular do curso de história com disciplinas voltadas para licenciatura

Ano	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto
Disciplinas	Introdução aos Estudos Históricos	História da Civilização Moderna	História da Civilização Contemporânea	
	História da Civilização Antiga	História da Civilização Brasileira	História da Civilização Brasileira	
	História da Civilização Medieval	História da Civilização Americana	História da Civilização Americana	
	Antropologia	Etnografia Geral	Etnografia do Brasil e Noções de Tupi-guarani	
	Geografia	História da Civilização Ibérica	Disciplina Optativa	
		Disciplina Optativa		

Fonte: Revista de História. São Paulo/USP, 12 (25): 285-86, jan./mar. 1956. (ROIZ, 2004, p. 94).

Nessa grade curricular já percebe-se a presença de somente uma cadeira de geografia no decorrer do curso, isso já é parte do processo de separação dos cursos de história de geografia fazendo com que cada um seja independente a sua maneira, direcionando os alunos para estudos e conhecimentos mais específicos e aprofundados do seu respectivo curso.

1.2 A formação contemporânea dos professores no Brasil

O professor exerce um papel fundamental na vida de qualquer aluno, logo, a formação desse profissional gera impacto no projeto educacional do país. Com as mudanças constantes no meio social, modo de ensinar e aprender também passam por transformações ao longo do tempo, sendo assim, os cursos de licenciatura necessitam, cada vez mais, preparar os futuros professores para dialogarem com realidade da sala de aula, atuando como mediadores do aprendizado e como pessoas aptas para preparar o aluno para a sociedade por meio da dialética do conhecimento no ambiente escolar.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2014¹⁰, 24% dos docentes que atuavam na educação básica do país, não possuíam a formação adequada. Situação que contrastava com a meta número 15 do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024¹¹, que prevê que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida através de um curso de licenciatura na área em que atuam. No Censo Escolar da Educação Básica¹² de 2020, esse cenário apresentou uma melhora significativa no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. No comparativo entre os dois últimos anos do Censo, 2016 e 2020, houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação. Resultado positivo, tendo em vista que na formação continuada o percentual também aumentou, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020.

Apesar desse indicativo positivo, ainda é possível encontrar situações contrárias do que seria ideal no Censo 2020, o indicador que classifica o docente de acordo com a adequação de sua formação a cada disciplina que leciona na educação básica, por exemplo,

¹⁰Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>> Acesso: 03 de novembro de 2021.

¹¹O PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória de ensino (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, quatro dessas metas são dedicadas aos professores, sendo elas: a formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira.

¹² Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/publicacoes>>. Acesso: 3 de novembro de 2021.

revelou que na disciplina de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental, apenas 39,5% das turmas foram ministradas por professores com formação adequada na disciplina, o que demonstra um baixíssimo nível de profissionais preparados para exercer tal função. Já no ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia, em que apenas 36,3% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada. Os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para as disciplinas de língua portuguesa, educação física, biologia, matemática, história e geografia, com percentuais acima de 75%.

De acordo com a série de reportagens *Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil* da jornalista Mariana Lopes (2015)¹³, que entrevistou profissionais e pesquisadores da educação para falar sobre a formação inicial no País, as novas diretrizes da educação foram feitas para tentar lidar com um dos principais dilemas da formação: a articulação entre teoria e prática. Uma das entrevistadas, Paula Weiszflog, que exercia papel de coordenadora geral de um instituto de pós-graduação e extensão, em São Paulo, destacou na entrevista que muitos profissionais saem da universidade com o domínio do teórico do conteúdo, mas com baixa base didática. Para o diretor da mesma pós-graduação, Miguel Thompson, a explicação para essa falta de didática está ligado ao fato de que a experiência dos discentes dentro das universidades ainda é mais voltada para o lado academicista.

Elaborar um *paper* se tornou mais importante do que fazer um plano de aula. Essa questão tem que ser debatida, ressalta, ao mencionar que algumas licenciaturas estão formando biólogos, físicos e matemáticos, mas não professores de biologia, física e matemática. (LOPES, 2015).

Outro fator, apontado na reportagem como fonte de dificuldades para os professores recém-formados, é a falta de vivência com a realidade das escolas. Jorge Carvalho, que na época da entrevista atuava como secretário de Educação do Estado de Sergipe, defende que “as universidades, de modo geral, estão oferecendo licenciaturas que muito se assemelham a um bacharelado”. Elas estão muito preocupadas em formar pesquisadores” (LOPES, 2015, n/p.). E para Anna Altenfelder, então superintendente do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), o professor também precisa ser preparado, nas fases iniciais da sua formação, para captar a realidade do seu aluno, tendo empatia com a comunidade em que está inserido e conseguir dar a aula de forma que seja proveitosa a todos. No entanto, na reportagem, ela pondera: “Não adianta reformular os

¹³ Reportagem publicada no site O Porvir - principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Disponível em: <<https://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>> Acesso: 04 de novembro de 2021.

currículos dos cursos de pedagogia ou licenciaturas, se a própria postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades não mudar” (LOPES,2015). Assim, os professores já graduados e que lecionam nos cursos de nível superior deveriam passar por processo de formação continuada onde eles também pudessem se enquadrar à nova realidade escolar com uma universidade mais inserida na educação digital e com alunos, na sua grande maioria, mais habituados a plataformas *onlines*.

Sobre a formação de professores, vale destacar que outras situações anteriores ao contexto pandêmico também tem influenciado nessa preparação, a exemplo da reforma do ensino médio sancionada em 2017, no governo de Michel Temer - feita por meio de medida provisória, sem debates com professores, alunos, especialistas ou sociedade em geral- que foi alvo de diversas críticas por representar um sucateamento das escolas públicas que vai em direção oposta ao ideal de tornar a educação pública universal e unitária. Uma perda para a formação dos alunos e dos professores, tendo em vista que “a proposta de contratar pessoas para ocupar vagas de professores com base em ‘notório saber’ descuida da importância da boa formação do corpo docente” (BRASIL, 2020, p.417).

Para o sociólogo Cesar Callegari, que participou da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e renunciou a presidência da Comissão por perceber discrepâncias em relação das propostas da BNCC no conjunto da Educação Básica, um dos problemas da reforma do Ensino Médio é o fato de que só a Língua Portuguesa e Matemática são as únicas descritas como disciplinas e as demais áreas – como Química, Biologia ou História – são apresentadas como secundárias e devem ser ensinadas de forma compartilhada. O sociólogo aponta também que o MEC não diz como as escolas devem oferecer a parte optativa do novo ensino médio, prevista por lei aprovada no ano passado.

Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? (...) Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas?”, questionou. “Exames como o Enem também serão reduzidos, a indicar que, agora, muito menos será garantido e exigido? (CALLEGARI, 2018)¹⁴.

Apesar de toda crítica a respeito do novo Ensino Médio e especialistas divididos se a reformulação é um retrocesso ou permite o protagonismo jovem. Em 2021, inevitavelmente chegará o momento de escolha dos livros didáticos já atendendo a esse novo modelo. O livro didático da disciplina História como conhecíamos não existe mais, agora é disponibilizado uma coleção de seis livros que abarcam História, Filosofia, Sociologia e Geografia, sendo

¹⁴ Retirado da carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>>. Acesso em: 8 de novembro de 2021.

organizado a partir da interdisciplinaridade e com eixos temáticos, tal acontecimento impacta negativamente no ensino das ciências humanas nas escolas, uma vez que a independências das disciplinas que permitiam o ensino separado de cada uma, e assim, um possível aprofundamento dos temas, começa a ficar para trás dando espaço a uma superficialidade interdisciplinar exigida pela nova BNCC. Outro fator que chama atenção é que os seis livros que compõem a coleção Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) não têm volume, o que permite às escolas utilizarem na sequência que desejarem.

Diante dessa realidade, urge a necessidade de reformular o currículo dos cursos de licenciatura das universidades, incluindo cadeiras que capacitem adequadamente o profissional da educação a lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) existentes no mercado posto que o sistema de educação está em constante mudança - uma vez que, apesar dos benefícios do uso da tecnologia na educação, sua implementação carrega desafios sobre como desenvolver habilidades cognitivas mais complexas, exigindo que os estudantes colaborem e interajam na produção do seu próprio conhecimento. Sob a ótica de Damasceno (2021), no seu relatório de estágio supervisionado¹⁵, a maior dificuldade foi ter um curso todo voltado para a formação de professor em sala de aula e de repente se deparar com uma situação em que tivemos que aprender a usar ferramentas digitais ao passo em que ministrava a aula, isto é, não houve uma preparação anterior dos estagiários para o ambiente digital.

Para Damasceno na UEMA, a existência de uma formação voltada única e exclusivamente, para o ensino presencial, dificultou, um pouco o processo de adaptação ao EaD:

nós alunos do curso de história, a ficar a frente de uma sala de aula virtual, uma vez que foi necessário adaptar os planos de aula, planejamento pedagógico, buscar ferramentas, tudo isso voltado para o mundo tecnológico, usar artifícios digitais que chamassem atenção dos alunos e tentar fazer a aula mais didática e centrada possível, para evitar, que assim, eles ficasse em abas aleatórias no navegador perdendo o conteúdo que estava sendo trabalhado e ficando prejudicado didaticamente (2020, p.10).

Sendo assim, percebe-se que é urgente, nos cursos de licenciatura em geral, uma formação voltada para o uso conjugado com aulas presenciais de plataformas digitais, porque a exemplo do curso de história da Uema, o currículo não tem disciplinas que exigem trabalho de campo o que facilita o ensino por meio remoto para os graduandos do curso. No próximo capítulo do presente trabalho serão abordados os métodos de ensino digitais - com destaque para criação e uso do site do *Núcleo de Tecnologias para Educação* da UEMA, nomeada de *UEMAnet* - e a importância dessas plataformas para o aprendizado atual, seja na formação de

¹⁵ Aluna de história da UEMA, um dos relatórios analisados no presente trabalho.

professores quanto na formação de alunos de nível fundamental e médio nas escolas públicas do Maranhão.

2. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO EAD NO PAÍS E AS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO

Em grupos sociais pautados pelo conhecimento, cujo os procedimentos de mudança estão em constante marcha e dependem, na maioria das vezes, da evolução de plataformas e tecnologias voltadas para as novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, a capacidade de revolução e mudança dos sistemas educativos, pode demonstrar-se como pilar imprescindível para a sustentação e dinamização de todo desdobramento sócio econômico no País. Sendo assim, a modernização, por si só, já carrega essa possibilidade, posto que no seu âmago estão contidas as benesses econômicas e sociais (FIGUEIREDO, 2008). Por uma outra ótica, ao manter o foco num ângulo técnico, (Dosi, 2006, p.148) é importante manter a afirmação de que “a modificação técnica, é, em um amplo conceito, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento econômico e da modificação de estruturas sociais modernas”.

Torna-se claro, o quanto esse ideal é, até certo ponto, harmonioso com os pensamentos de Nelson & Winter (2005) a respeito da evolução técnica relativa às empresas e ao ramo, a partir do processo evolutivo de tecnologias. Partindo dessa visão, Mayor (1998, p. 46), fala que a sapiência é o núcleo de todo e qualquer “progresso sustentável e autossuficiente - um plano educacional direcionado e com fácil acesso por todas as pessoas da País, a partir de metodologias de ensino e com o auxílio de meios tecnológicos, de tal modo que cada pessoa se aproveite de chances verídicas de se instruir no decorrer da sua vida”. Os centros de ensino formam-se em um espaço privilegiado amparados por um processo educacional voltado às exigências da contemporaneidade.

No meio do processo de socialização e democratização do ensino no Brasil, onde os índices educativos são bastantes deficitários e as desigualdades entre as regiões são bastante acentuadas, os empecilhos educacionais que existem podem ter seu fim no aprendizado a distância, um método bastante positivo dentro do processo de universalização e democratização do ensino, um meio bastante positivo na mediação do ensino-aprendizagem e que pode contribuir para um desempenho inestimável no papel de desenvolvimento sustentável da sociedade. Castells (1999), no que se refere às TICs, assinala o que chama de talvez a característica mais importante da multimídia:

A multimídia capta em seu domínio a maioria das expressões culturais de uma sociedade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade (CASTELLS, 1999, p. 394).

O potencial significado do texto - imagens e sons no mesmo sistema - partindo de inúmeros pontos, no tempo escolhido (real ou diferido) em uma malha multiglobal, em condições de acesso livre, ocasionando em uma mudança de caráter fundamental a ferramenta da comunicação. Portanto, segundo Castells (1999, p. 395), "o que é historicamente específico ao novo sistema de comunicação organizado pela integração eletrônica de todos os modos de comunicação, do tipográfico ao sensorial, não é a indução à realidade virtual, mas a construção da realidade virtual".

Pautado em estudos empíricos, observação e nas análises dos acontecimentos que preparam o desenvolvimento do novo sistema de comunicação nos últimos anos, o autor vai afirmar que, "por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, está surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real" (CASTELLS, 1999, p. 355).

Apesar de ser muito complicado avaliar os impactos da multimídia na evolução cultural da sociedade, Castells vai ressaltar a importância da manutenção tecnológica para o dia-a-dia contemporâneo, pautado em um conjunto de dados, com hipóteses sobre tendências sociais e culturais emergentes.

Os novos caminhos para a comunicação não se diferenciam nas culturas tradicionais: acumulam-nas. Nessa ótica, na Ásia, Estados Unidos ou América do Sul, a multimídia, em sua fase inicial, demonstra estar mantendo um padrão social/cultural que mostra algumas características que podem ajudar o nosso entendimento sobre o resultado ocasionado pelas mensagens educativas que se utilizam dos recursos midiáticos para sua efetivação (PIMENTEL, 2000). Além da característica que Castells considera, a número um da multimídia, ou seja, de que ela capta em seu domínio a maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade, ele aponta mais algumas que vale a pena destacar:

a) diferenciação social e cultural muito difundida, levando à segmentação dos usuários/espectadores/leitores/ouvintes. As mensagens não são apenas segmentadas pelos mercados mediante estratégias do emissor, mas também são cada vez mais diversificadas pelos usuários da mídia de acordo com seus interesses, por intermédio da exploração das capacidades interativas;

b) crescente estratificação social entre os usuários. Não apenas a opção da multimídia ficará restrita àqueles com tempo e dinheiro para o acesso, mas também as diferenças culturais/ educacionais serão decisivas no uso da interação para o proveito de cada usuário. A informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem serão essenciais para se conhecer verdadeiramente um sistema diferente da mídia de massa. Assim, o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas; (CASTELLS, 1999, p. 457- 458.).

Desta forma, incluir as TICs no processo de formação é primordial para o estudante do presente e do futuro pois, como Castells (1999) cita, é na comunicação interativa humana, independentemente do meio, que todos os símbolos são de certa forma deslocados e que a realidade pode ser percebida de maneira virtual. Para o autor, a cultura da virtualidade real é:

Um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (CASTELLS, 1999, p. 395).

Faz-se necessário pontuar que não podemos falar de plataformas digitais sem antes falar da educação à distância, que atualmente é entendida como processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espaço-temporalmente. O processo de educação a distância tem origens voltadas para meados do século XIX - a partir do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no 9.394/1996¹⁶, que “determina ao poder público incentivar o desenvolvimento de programa de educação a distância e de programa de educação continuada, pois a educação é um processo, estando o cidadão sempre em formação” (SCHNEIDER, 2010, p.90, apud, CARNEIRO, 1998, p.195) - e passou por diferentes etapas de evolução associadas às evoluções tecnológicas que vinham ocorrendo nos ramos de: transporte, comunicação e informação (PIMENTEL, 2000). Sob a ótica do desenvolvimento tecnológico, as gerações do EaD vão desde os cursos por cartas via correios, sistemas radiofônicos e transmissão televisiva a exemplo do TELECURSO 2000¹⁷, programa transmitido pela Rede Globo; e pelo uso da informática e telefones na atualidade.

¹⁶ Disponível em:

<[¹⁷ O programa foi criado pela Fundação Roberto Marinho e apresentado pela rede globo de televisão. Disponível em: <<https://www.telecurso.org.br/>>](https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=art.+80+da+lei+de+diretrizes+e+bases+-+lei+9394%2F96#:~:text=Esta+belece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a,institui%C3%A7%C3%B5es%20especificamente%20credenciadas%20pela%20Uni%C3%A3o.></p></div><div data-bbox=)

Segundo Azevedo (2005), o ensino por correspondência, mencionado acima, era do tipo de um-para-um, e os programas de ensino-aprendizagem veiculados em rádio ou TV, de um-para-muitos. Depois do advento da *internet*, passou a ser possível que em uma só mídia reunisse as três possibilidades de comunicação denominadas, pelo autor, como: um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos¹⁸. Isto é, quando o ensino era por correspondência a comunicação/troca existia apenas entre o remetente e o destinatário, quando passa a ser veiculado nas mídias de massa, o ensino começa a abranger mais pessoas, porém limita a troca direta com o professor. Já com a *internet* essa troca passa a ser bilateral (como exemplificado na nota de rodapé).

No Brasil, de acordo com Belloni, 1998 a, o trajeto do EaD pode ser descrito como inúmeras atitudes nem sempre coerentes e algumas vezes contraditórias. Em meados dos anos 50 e 60 do século XX, vários projetos vão vir à tona com o uso de TV, rádio e material impresso para preparar e formar os educadores. Entre os que tinham como foco o processo de formação de professores, vale citar o LOGOS e o LOGOS II - que também visavam a formação de educadores leigos; o CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília), fundado no ano de 1965 através da união do Ministério da educação com a FUBRAE (Fundação Brasileira de Educação) com o fito de auxiliar com o preparo de recursos humanos (PIMENTEL, 2000); alguns cursos voltados para área de educação continuada aconteciam na Universidade de Brasília (UNB) desde a década de 80; o curso de licenciatura plena em educação básica (1a a 4a séries do primeiro grau) disponibilizado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

A respeito do pioneirismo de algumas instituições, alguns pontos de extrapolamento da política voltada para o EaD são bem visíveis, sendo até recorrentes por conta da falta desse direcionamento metodológico para o ensino a distância sendo eles: descontinuidade dos programas, várias linhas de ação e ausência de profissionais preparados para estarem à frente dos sistemas EaD. Além disso, segundo Pimentel (2000) é provável que o interesse maior que inspirava estas experiências tinha mais a ver com o experimento da tecnologia que lhes servia de pretexto e justificativa. A ênfase estava claramente colocada na máquina e não no homem (BELLONI, 1998, p. 6).

¹⁸ muitos-para-muitos porque a *internet* permite uma maior troca entre os envolvidos, onde os alunos conseguem participar e interagir de forma direta com o professor e vice-versa. Logo, a distância já não é mais uma barreira que impede que o conhecimento chegue a vários lugares ao mesmo tempo. Por exemplo: o professor pode lançar um tema para discussão e cada aluno em seu tempo poderá deixar um comentário sobre aquele texto fazendo com que a discussão dure por semanas.

Nos anos 90 do século XX, o Brasil vivencia um período de muitos investimentos na área do EaD, um dos pilares mais importante dessa década é o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394/96) dedicado à educação a distância. O tratamento da LDB com o ensino a distância vai incentivar inúmeras universidades a buscarem métodos e implantarem sistemas de Educação a Distância, abrindo, no Brasil, um vasto campo educacional voltado para o ensino EaD.

Sucessivas e crescentes iniciativas do setor público e privado, conjugadas com o acelerado avanço das NTCI¹⁹ (Novas tecnologias de comunicação e informação) conduziram o governo brasileiro, nesta década de 90, a assumir as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política de educação a distância, dentre elas o Decreto nº 1.237 de 06/09/94, criando o Sistema Nacional de Educação a Distância, revisto no art.80 da LDB 9.394 /96 (PIMENTEL, 2000, p. 13).

É passível de afirmação que as metodologias pedagógicas utilizadas no processo de formação a distância tiveram apoio em modelos educacionais e industriais de aprendizagem reproduzindo os pontos fracos do ensino tradicional e iniciando, para muitos educadores, novas dificuldades frutos do uso das tecnologias na situação de ensino/aprendizagem Essa situação está pautada no contexto temporal em que foram desenvolvidas as ações, pois de acordo com PIMENTEL (2000, p.13) “elas que visam a formação de educadores a distância e deve servir para que sejam definidos os parâmetros necessários para o desenvolvimento de futuras práticas pedagógicas fundamentadas no ensino a distância”

Sob a ótica de Neder (1996) o EaD tem de ser pensado como um tipo de aprendizagem que favorece o compartilhamento, conversas entre os envolvidos, em busca de construir significados sociais que possibilitem a constituição de um espaço de um ambiente não necessariamente presencial de conversa entre os envolvidos do processo educativo. Por conta dessas características e principalmente por ultrapassar as noções de espaço e tempo na visão tradicional de escola, a Educação a Distância (EaD) se iguala na configuração de uma via paralela e inovadora no âmbito educacional. Essa possibilidade, de acordo com Figueiredo (2005, p. 55) possui sustentação na visão Schumpeteriana, em que o ideal de inovar “não se limita simplesmente a produtos e procedimentos, mas compactua com inovadoras maneiras de gestão, novos mercados e novas formas de gestão, novos mercados e matérias-primas de produção”.

Sendo assim, o Ensino Remoto se destaca ao trazer consigo inovadoras maneiras de ensinar, novas metodologias de mediação de conteúdos, inúmeras configurações de estrutura e uma vasta variabilidade de modos de se gerir, contínua incorporação das TICs e uma boa

¹⁹ A sigla NTCI será utilizada tendo em vista a ambivalência do qualitativo novo que "embora se reconheça a aceleração destas tecnologias, há tecnologias antigas que se renovam a partir de novos critérios de uso e, por outro lado. existem muitas tecnologias que se tornam obsoletas antes que seu uso seja generalizado na sociedade" (Dieuzeide, citado por Belloni, 1999a).

amplitude para chegar a novas pessoas, que nunca teriam conseguido uma boa educação com os caminhos tradicionais do conhecimento. Partindo dessas características, essa categoria do ensino se mostra como a maior invenção do meio educacional no último século servindo para formar professores e alunos de outros inúmeros cursos.

Quando o assunto é formação de professores, o ensino a distância precisa de uma articulação em pleno funcionamento com uma política educacional que garanta suporte e sustentação para o funcionamento. Não obstante que tal método educativo esteja ocupando cada vez mais o espaço da teoria e prática no âmbito nacional e internacional motivado pelo modo de vida das pessoas e evolução de meios tecnológicos, algumas vezes a ausência de uma sustentação política educativa norteadora e falta de pessoas preparadas para lecionar a distância, principalmente em nosso País, dificulta um pouco o processo.

Pensar em formação de educadores implica pensar em modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória: é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula em termos de nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política que considere os desejos, necessidades e contexto desse profissional. Não basta identificar a formação do professor como um problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem essa questão (LIMA, 1998, p. 3).

Diante disso, um dos grandes problemas para os que produzem e reproduzem materiais de cursos a distância é a falta de preparo dos profissionais para realizarem e ministrarem aulas no ensino virtual. A ausência de preparo dos profissionais para realizarem cursos de formação a distância reforça como os participantes dos modelos acadêmicos industriais de educação fragmentada ainda são reféns do ensino presencial de uma sala de aula física. É preciso ressaltar, a exemplo de Freitas, que a educação online precisa ter a mesma finalidade da educação presencial, ou seja, deve ser entrelaçada com o contexto histórico, social e político

Estamos vivendo uma época sem paralelo na história da humanidade, na qual a aceleração parece ser constante. Temos que arcar com todas as consequências disso, positivas e negativas, e temos sobretudo de ser muito lúcidos no que se refere àquelas que dizem respeito à educação. Como educadores, não podemos reagir emotivamente, mas fazendo apelo à razão (FREITAS, 1997, p. 11).

O autor pontua a importância desses profissionais nesta época de evolução tecnológica, onde as discussões a respeito da formação de professores têm acarretado numa constante busca de solução para inúmeras mazelas educacionais dada a urgência de se produzir conhecimento sobre a necessidade de se contemplarem as tecnologias de comunicação e informação nos processos de formação. Ainda segundo Pimentel (2000) a

necessidade de se fornecer meios para a capacitação pedagógica visando à construção de conhecimentos significativos e à mudança de atitudes na prática docente torna-se urgente.

Por outro lado, a produção de estudos voltadas às formas mais adequadas de se proceder na aplicação dessas alternativas sugere a modalidade a distância. Assim, a concepção de formação de professores que considere a necessidade de formar professores reflexivos, partindo de práticas coletivas, onde programas de EaD com vista a uma aprendizagem autônoma e cooperativa podem converter-se em uma forma de integrar atividades de um professor, um grupo deles, uma área, uma instituição ou grupos delas, uma localidade e assim por diante.

A partir disso, apresentaremos a plataforma para Ensino a Distância da UEMA, inicialmente conhecida como NEAD - quando foi criada em 1998, e depois vindo a ser conhecida por UEMAnet - a fim de compreender seu surgimento, a necessidade de um ensino EaD no Estado do Maranhão, metodologias utilizadas pelos professores a distância da instituição e como se deu o processo de transformação para o maior núcleo de educação virtual do Estado de uma Universidade pública, ademais buscar discutir sua utilização durante a pandemia da Covid-19.

2.1 A criação e uso da UEMAnet

O primeiro passo para o ensino a distância na Universidade Estadual do Maranhão começou com a criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), originário do Programa Magistério 2001, para docentes leigos (ensino secundário), no final da década de 90. A partir desse momento, a instituição tornou-se pioneira em cursos a distância, tomando uma característica inovadora com a abertura de conversas, abarcando recursos e parcerias visando garantir a exímia qualidade nos cursos oferecidos na casa. Diante dos fatos, a instituição, amparada pelo Ministério da Educação - MEC, a Universidade Estadual do Maranhão começou a partir para projetos cada vez maiores, com o foco, especialmente, na formação de professores na modalidade EAD. Acreditando que a disseminação do aprendizado é um dos principais diferenciais do Ensino a Distância, uma vez que muitos alunos que escolhem essa modalidade moram em cidades interioranas longe de conglomerados urbanos que oferecem o ensino superior.

O Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) é responsável pela criação de oportunidades de aprendizagem mediada por tecnologia e que valoriza alternativas de inovação pedagógica no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Desde sua

criação, em 1998, a UEMAnet tem sido uma referência para a educação praticada por tecnologias, compartilhando conhecimentos e expandindo oportunidades de aprendizagem nas modalidades presencial e a distância. Atualmente, fomenta e implementa políticas de educação a distância, com compreensão de que as novas tecnologias abrem possibilidades de utilização para gerar novas formas de comunicação, interação e socialização em diferentes cenários educativos.

O quadro a seguir, mostra os acontecimentos de iniciativas da UEMA/UEMAnet em cursos mediados por tecnologias em prol da educação maranhense:

Tabela 5 - evolução temporal dos acontecimentos na formação da UEMAnet como sistema de ensino

ANO	ACONTECIMENTO
1998	Nova versão do Programa de Capacitação Docente - PROCAD, resolução nº 73/98; Primeiras Experiências em EaD - Curso de Magistério em Nível Médio - Magistério 2001.
2000	Criação do Núcleo de Educação a Distância - NEAD (Resolução nº 239/2000)
2001	Autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionamento do Curso de Magistério em Nível Médio – Magistério 2001; Formação de professores leigos com atividades na rede pública do Estado do Maranhão (Portaria nº 2.216, de 11 de outubro de 2011 - MEC).
2002	Primeiro processo seletivo para acesso ao Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais.
2004	Abertura de novas vagas para o Curso de Magistério das Séries Iniciais (participação de novos municípios maranhenses).
2005	Abertura do primeiro seletivo para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade a distância; Abertura do primeiro seletivo para o curso de Bacharelado em Administração a distância; Curso piloto da Universidade Aberta do Brasil; Alteração da denominação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) para Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), pelo Conselho Universitário da UEMA.
2008	Aprovação de projetos de cursos, junto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para formação inicial e continuada.
2009	Implantação dos Cursos: Licenciatura em Pedagogia; Pedagogia complementação e Licenciatura em Filosofia.
2011	Expansão da pós-graduação com os cursos de: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão da Saúde, Educação do Campo, Ensino da Genética e Psicologia da Educação
2012	Oferta de 13 Cursos Técnicos – e-TEC.

2014	Implantação de Sistema de Controle Acadêmico; Oferta de Cursos Abertos.
2015	Lançamento da Revista TICs & EaD em Foco – publicação online, científica e multidisciplinar
2017	Oferta de mais duas Especializações: Educação Especial/Inclusiva e Gestão Escolar/Educacional; e de duas licenciaturas: Geografia e Música.

Fonte: SERRA, Ilka; MUNIZ, Eliza; FERREIRA, Maria das Graças; SILVA, Marylucia, com base nos documentos da UEMA (Resolução nº 73/98; Resolução nº 239/00 - CONSUN/UEMA; Resolução nº 65/08 – CONSUN/UEMA).

De forma clara e objetiva, o quadro demonstrado acima elenca os principais acontecimentos na trajetória do EaD na UEMA, demonstrando a ousadia da instituição, em um período em que o acesso à internet era muito limitado em quase todo País. Ela tomou a dianteira de um projeto inovador na região Nordeste e concedeu a oportunidade de acesso à universidade pública para todos aqueles estudantes que não tinham condições de estar presencialmente diariamente nas aulas, mas que poderiam assisti-las a distância e adquirir um conhecimento amplo e coeso.

Sendo assim, no ano de 2008 aconteceu uma remodelagem no núcleo a distância da Uema e ela torna-se um exemplo de evolução no processo educacional de nível superior no Estado do Maranhão e começa a servir de exemplo para outras instituições de nível superior que *a posteriori* viriam a implementar o ensino a distância nas suas grades de ofertas de cursos. É imprescindível pontuar que, desde a sua inauguração, a UEMAnet vem formando inúmeros estudantes. Entretanto, para demonstração, o presente trabalho trouxe como exemplo precisamente o ano de 2017 onde: 1.251 (mil e duzentos e cinquenta e um) pessoas ingressaram em cursos de bacharelado; na área de licenciatura, 6.747 (seis mil, setecentos e quarenta e sete) estudantes matricularam-se; e na carreira Tecnóloga, 2.158 (dois mil cento e cinquenta e oito) alunos deram entrada para obter formação. Dessa forma, aumenta em um total de 10.156 (dez mil, cento e cinquenta e seis) acadêmicos, como é demonstrado na tabela abaixo: (UEMAnet, 2017).

Tabela 6 - Número de matriculados na UEMAnet no ano de 2017

Curso Superior	Matrícula UEMA	EaD %
Bacharelado	1.251	12
Licenciatura	6.747	66
Tecnólogo	2.158	21
Total:	10.156	100,00

Fonte: Coordenação UEMAnet, 2017.

A natureza de seus processos de aprendizagem mediados pelo uso amplamente tecnológico ao longo do tempo favoreceu a crescente quantidade de estudantes e confiança destes no método de ensino aplicado para formação de pessoas em bacharelados e licenciaturas, mostrando, que desde a sua criação a UEMAnet se tornou uma instituição imprescindível para a formação de nível superior no Estado do Maranhão, inclusive professores, que não tem, como já citado, condições de frequentarem um curso superior presencial

De acordo com a linha histórica apresentada até aqui, a tabela 7 foi elaborada para uma visualização mais detalhada dos marcos ocorridos ao longo dos 10 primeiros anos da UEMAnet. De outra maneira, o quadro também se constitui na tentativa de construção de uma matriz para, de acordo com Figueiredo (2003), análise de uma trajetória consistente, partindo da formação, acumulação e sustentação da competência tecnológica para diferentes funções tecnológicas. Dessa forma, os elementos passíveis de destaques são: a evolução de alguns paradigmas tecnológicos que promovem os incrementos graduais decorrentes da aprendizagem mediada pela tecnologia da UEMAnet.

Tabela 7: Quadro sistemático dos principais episódios ocorridos durante os 10 primeiros anos da UEMAnet

EVENTO	DOCUMENTO	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS
Criação de uma nova versão para o Programa de Capacitação Docentes – PROCAD	Resolução nº 73/98 – Cepe/Uema	Ampliar o espaço de atuação da Uema frente aos desafios geográficos limitadores da oferta de cursos presenciais	Consultoria da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (pioneira na oferta de cursos a distância no Brasil)	--
Autorização para funcionamento do Curso de Magistério em Nível Médio – Magistério 2001	Parecer nº. 246/98 e Resolução nº. 192/98 – Conselho Estadual de Educação	Propiciar a formação de professores leigos em atividade na rede pública do estado do Maranhão	Primeira experiência da Uema com a modalidade de ensino a distância. Trata-se de uma concessão extraordinária do CEE que permitiu à Uema atuar no nível da educação básica no estado do Maranhão	Fascículos impressos comprados da UFMT + Tutoria presencial (formação pela
Criação do Núcleo de Educação a Distância – Nead	Resolução nº 239/2000 – Consun/Uema	Atender às demandas da sociedade maranhense no que concerne à formação de profissionais nas diversas áreas de conhecimento, em nível médio, ensino profissional, ensino superior e formação continuada	O Nead assumiria a responsabilidade pela concepção, difusão, gestão e avaliação de projetos em Educação a Distância, oferecidos pela Universidade Estadual do Maranhão – Uema	--
Credenciamento pelo Ministério da Educação para oferta de cursos na modalidade a distância	Portaria nº 2.216, de 11 de outubro de 2001 – MEC	Habilitar a Universidade Estadual do Maranhão para oferta de cursos na modalidade a distância	O credenciamento foi concedido com base no projeto do curso de Lic. em Magistério das Séries Iniciais do Ens. Fundamental.	Fascículos impressos comprados da UFMT + Tutoria presencial (formação pela UFMT)
Primeiro Processo Seletivo para Acesso ao Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais	Edital PROG / UEMA Janeiro / 2002	Formar profissionais para o Ensino Fundamental, trabalhando uma perspectiva teórico-prática, científica e profissional, compreendendo a educação em sua vinculação ao cidadão, em particular, e com a sociedade, em geral	Foram abertas 1.800 vagas para 30 municípios do Estado do Maranhão	Fascículos impressos comprados da UFMT + Tutoria presencial (formação pela UFMT)
Segundo Processo Seletivo para Acesso ao Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais	Edital PROG / UEMA Julho / 2002	Idem	Foram abertas mais 1.200 vagas para outros 15 municípios no Estado do Maranhão	Fascículos impressos comprados da UFMT + Tutoria presencial (formação pela UFMT)
Terceiro Processo Seletivo para Acesso ao Curso de	Edital PROG / UEMA Julho / 2004	Idem	Foram abertas 2.000 para 28 municípios maranhenses	Coletânea de textos produzidos por professores da UEMA

Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais				+ Teleconferência + Tutoria presencial (formação própria)
Quarto Processo Seletivo para o Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Edital PROG / UEMA Julho / 2005	Idem	Foram abertas 2.500 para 30 municípios maranhenses	Fascículos produzidos por professores da UEMA + Teleconferência + Tutoria presencial (formação própria)
Primeiro Processo Seletivo para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião a distância	Edital PROG / UEMA Julho / 2005	Formar profissionais para atuar em funções de docência no Ensino Religioso da Educação Básica, bem como na coordenação de trabalhos pedagógicos em diferentes contextos educativos	O curso possui hoje 107 estudantes matriculados, distribuídos em 5 municípios	Fascículos produzidos por professores da UEMA + Vídeos-aula + Web conferência + Tutoria presencial e a distância (formação própria)
Primeiro Processo Seletivo para o Curso de Bacharelado em Administração a distância	Edital PROG / UEMA Julho / 2005	Preparar profissionais para coordenar, controlar e dirigir organizações, buscando os melhores resultados em termos de qualidade e produtividade	Trata-se do curso-piloto da Universidade Aberta do Brasil. Uma articulação do MEC que congrega 27 Universidades Públicas do Brasil. Há cerca de 400 alunos matriculados e distribuídos em 16 municípios	Fascículos produzidos pelas Universidades participantes da UAB + Vídeos-aula + Web conferência + Ambiente Virtual de Aprendizagem + Podcast + Tutoria presencial e a distância (formação própria)
Alteração da denominação do Núcleo de Educação a Distância – Nead para Núcleo de Tecnologias para Educação – UemaNet	Maior/2008 Resolução 65/2008 – Consun/Uema	Intermediar junto às diversas instâncias acadêmicas todo e qualquer processo educativo com uso de tecnologias	Amplia o espectro de atuação do Nead ao redimensionar sua responsabilidade para articulação, produção, difusão, gestão e avaliação de projetos e experiências educacionais mediadas por tecnologias.	--
Realização do I Encontro de Educação a Distância do Maranhão	Junho/2008	Refletir sobre o cenário da Educação a Distância no Brasil e as especificidades do contexto educacional maranhense.	O evento reuniu cerca de 1.100 pessoas durante dois dias.	--
Aprovação de projetos de cursos junto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil	Julho/2008 Convênios Nº 826001/2008 e Nº 742001/2008 FNDE/UAB/MEC	Viabilizar cursos para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Ao todo foram aprovadas 8.500 vagas para 22 municípios maranhenses.	Auxílio financeiro para realização das Licenciaturas em Pedagogia e Filosofia, a Esp. em Educ. do Campo e os cursos de aperf. em Gênero e Diversidade na Escola, Educ. de Jovens e Adultos e Formação de Tutores.	--
Aprovação de projeto para realização de MBA para funcionários do Banco	Consórcio com FUB, UFC – UECE – UEPB – UFRN e INEPAD	Oferecer o curso de “MBA em Operação de Serviços Financeiros” para funcionários do	Serão oferecidas 45 vagas, distribuídas nos municípios de São Luís e Imperatriz no Maranhão	--

FONTE: Serra, 2009

Feito os devidos apontamentos a respeito do Ensino a Distância, falando desde a sua gênese até os principais pontos ocorridos na instituição e a apresentação da plataforma que a Universidade Estadual do Maranhão tem a seu dispor, é mister abordar a importância e o papel da UEMAnet durante a pandemia da Covid 19.

2.1.1 Uso da UEMAnet na Pandemia de Covid 19 como plataforma auxiliadora de aulas para a UEMA

A pandemia da covid-19 teve como consequência vastas mudanças no dia-a-dia da sociedade brasileira, por conta das exigências sanitárias e do distanciamento social obrigatório. A educação foi um dos setores que mais sofreu impactos, de modo que as atividades pedagógicas necessitaram ser suspensas presencialmente e tiveram sua continuidade obrigatória, por decisão de órgãos reguladores, por meio EaD ou emergencial remoto. Sob a ótica de Hodges (2020), a Educação a Distância (EaD) é diferente da modalidade de ensino remoto emergencial. Uma vez que, o primeiro conta com recursos, equipe multiprofissional, plataforma de ensino, sistema pedagógico e metodologias de ensino preparadas para fornecer os conteúdos e aulas, fazendo o uso de diferentes mídias em plataformas on-line, e o segundo, de acordo com Rondini *et al* (2020), não é firmar estruturas educacionais robustas, e sim ofertar acesso momentâneo aos conteúdos curriculares que poderiam acontecer presencialmente.

Dessa forma, ainda de acordo com Rondini *et al* (2020) por conta da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a única alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, tendo como característica uma mudança temporária em decorrência da crise sanitária mundial. As mudanças no sistema de ensino foram realizadas em caráter de urgência, praticamente de um dia para o outro os professores precisaram fazer uma adaptação de suas aulas, que antes eram ministradas presencialmente, para plataformas online de ensino como uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) , sem o mínimo de preparo para isso, ou com um preparo bem básico a respeito do ensino remoto. Sendo assim, os acadêmicos de história licenciatura da UEMA tiveram de adequar sua realidade, saindo do presencial para o remoto, e dessa forma, fazendo todo o processo de estágio no método a distância, tal situação pode ser vista no relatório de estágio em docência supervisionado de Pinheiro (2020):

[...] A priori não sabíamos como ministrar uma aula nessa modalidade que foge de tudo aquilo que havíamos aprendido nas disciplinas de Núcleo Comum que tratavam sobre o ensino de História, até porque fomos preparados para um ensino presencial.

Sentimos falta do contato mais íntimo com a turma, apesar de haver uma interação muito forte entre nós, não pudemos conhecer de fato os nossos alunos, devido suas câmeras estarem desligadas e assim dificultava saber se eles realmente estavam presentes na aula ou se estavam prestando atenção. A insegurança é bastante presente nesse momento, devido não sabermos se no dia da aula nossa internet ou outros recursos tecnológicos possam estar funcionando. Assim como também há a falta de um ambiente adequado para ministrar uma aula, sem que ruídos externos nos atrapalhem. É importante que estejamos em um local iluminado e com um fundo neutro, que não chame a atenção do aluno (PINHEIRO, 2020, p.7).

A mesma perspectiva foi apontada no relatório de estágio supervisionado do Victor Gabriel Costa (2020, p.11), onde ele aponta que “na minha percepção, foi uma experiência necessária, porém, negativa diante da falta de controle sobre as ferramentas necessárias, no que se refere aos meios educacionais a distância disponíveis e compreendidos por mim”. Desse jeito, é fundamental ressaltar que a inclusão das TDICs no meio escolar ainda é um obstáculo perante a realidade nacional: obstáculos infraestruturais e uma formação docente deficitária são importantes pontos que atrapalham diretamente em uma utilização crítica e produtiva das tecnologias.

Nesse ponto, a UEMAnet tomou a iniciativa na formação continuada dos professores da Universidade Estadual do Maranhão, preparando-os para a realidade virtual. Essa situação foi caracterizada pela demora, pois apesar da UEMA possuir um núcleo específico voltado para o EaD, formar inúmeros professores, acostumados a modalidade de ensino presencial, para o ensino a distância demandou planejamento e tempo, o que acarretou em um atraso de quase seis meses no período letivo da universidade, uma vez que os professores tiveram que se acostumar com a nova realidade longe das salas de aulas presenciais. Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”.

Assim, é importante dar voz aos docentes dos cursos de licenciatura, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua experiência pedagógica

2.2 Metodologia da pesquisa

A partir de Minayo (2001, pág.16), entendemos a Metodologia, como "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [e que] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o

sopro divino do potencial criativo do investigador". Como defende Santaella (2001, p.186), "a melhor pesquisa não é aquela que mais se aproxima dos métodos das ciências naturais, mas sim aquela cujo método é o mais adaptado ao seu objeto". Dessa forma, para este trabalho, escolhemos a pesquisa documental como procedimento para averiguar os aspectos positivos e negativos da formação de professores em História, presentes nos relatórios de estágio em docência realizados durante a pandemia da Covid-19 pelos alunos do curso de história da Universidade Estadual do Maranhão.

Utilizada com frequência nas pesquisas das mais diversas áreas de produção do conhecimento, com destaque para as ciências sociais aplicadas e humanas, a Análise Documental, pode ser realizada a partir das mais variadas fontes e diferentes documentos, com o foco em localizar elementos de cunho factual partindo de questões e hipóteses de interesse, utilizando como objeto de estudo o documento. Antônio Carlos Gil (2002) apresenta a pesquisa documental como semelhante à pesquisa bibliográfica, mas com uma diferença essencial que se refere à natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

Dessa forma, enquanto na pesquisa bibliográfica, as principais fontes são localizadas em bibliotecas; na pesquisa documental, as fontes além de mais diversificadas podem ser encontradas nos mais diferentes locais. Júnior *et al* (2021) ressaltam que:

Excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc. Além disso, a proposta metodológica pode ser utilizada tanto como método qualitativo, quanto quantitativo e tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa (JÚNIOR *et al*, 2021, p.37).

Em Gil (2002, p.46) vemos que há os chamados *documentos de primeira mão*, que são estes que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, a exemplo de documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. E também "inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc." De outro lado, há também *os documentos de segunda mão*, que são aqueles que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Sob a ótica de Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009), a riqueza de informações que se pode ser extraído e resgatado dos documentos justifica o seu uso em várias áreas

das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural [...] Ainda que seja pouco explorada como metodologia, não só na área da educação como em outras áreas, a Análise Documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), [...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (JÚNIOR *et al*, 2021, p.39).

Desse modo, com o citado procedimento em mente, e ressaltando que a pesquisa é bibliográfica documental tendo como corpos de pesquisa os relatórios, foi realizada a leitura e fichamento de 36 relatórios de estágio que foram elaborados nos dois semestres do ano de 2020, a fim de averiguar a opinião dos alunos quanto à formação em docência durante o primeiro ano da pandemia no Brasil - entendemos que o ano de 2020 é central para esta pesquisa por ser o momento em que todos ainda estavam se habituando a esta nova realidade à distância, onde os dispositivos tecnológicos e o acesso a *internet* se tornaram ainda mais fundamentais.

A partir de Minayo (2009), entendemos que a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos refere-se à natureza e não a uma hierarquia. Uma vez que, de acordo com a autora, o objetivo das Ciências Sociais é a pesquisa qualitativa, pois ela trabalha com um conjunto de fenômenos humanos, e as produções humanas não podem adentrar as pesquisas quantitativas, uma vez que não pode ser traduzida em números, e percebemos que o mesmo se aplica às Ciências Humanas.

Gil (2002) ressalta que a análise de documentos, sobretudo aqueles denominados por ele de *primeira mão*, deve ser feita seguindo os objetivos e ao plano da pesquisa, ou seja, é necessário seguir à risca a problemática que move o projeto de pesquisa. O autor traz como exemplo de pesquisa documental, executada com maestria, o livro *O suicídio* de Émile Durkheim, que para Gil (2002):

[...] demonstra como um pesquisador dotado de grande argúcia intelectual é capaz de obter dados significativos com base em fontes documentais. Durkheim havia formulado a hipótese de que as causas do suicídio são de natureza social. Para tanto, estudou todos os registros de suicídios disponíveis nos países europeus. Após considerar as mais diversas variáveis, tais como clima, raça, doenças mentais, estado civil, religião etc., concluiu que o suicídio é causado, principalmente, pela quebra dos laços de solidariedade entre os indivíduos (GIL, 2002,p.88).

O autor ressalta que Durkheim fez uso de documentos estatísticos, logo, equivalente a uma análise quantitativa. Porém como vimos mais acima, há outros tipos de documentos cujo conteúdo necessita ser analisado qualitativamente que é o caso dos documentos pessoais, como cartas e diários, que não dispõe previamente de um modelo teórico de análise, nelas “costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a

análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa” (GIL, 2002, p. 90).

Sendo assim, uma pesquisa científica que tem como objeto ou fonte de dados documentos diversos, o investigador tem de dar atenção especial a três aspectos: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Segundo Júnior *et al* (2021), ao escolher os documentos, o pesquisador precisa estar atento aos processos de análise dos dados, sendo necessário manter o foco sobre um determinado aspecto do estudo e buscar compreender em profundidade a mensagem que os dados coletados nos documentos revelam. Os autores apresentam os seguintes procedimentos para análise documental.

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (JÚNIOR *et al*, 2021, p. 46 apud CECHINEL *et al*, 2016, p. 4).

Tendo como base os estudos de Cellard (2008), entendemos que a análise precisamente dita baseia-se na obtenção de informações significativas que vão possibilitar o processo de resolução dos problemas propostos pelo estudo. É importante ressaltarmos aqui que a problemática que move o presente trabalho de conclusão de curso é discutir em que medida o modelo de ensino adotado durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19 foi eficaz para a preparação dos estagiários de docência do curso de história da UEMA, destacando os aspectos positivos e negativos apontados pelos estudantes nos relatórios entregues ao final do estágio.

Para tanto, a presente pesquisa documental é eminentemente quanti-qualitativa, com coleta de dados feita a partir da observação e análise dos relatórios de estágios e documentos publicados. As observações elaboradas propõem-se dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa. Apesar de não existir nítida distinção entre as fases de coleta e tratamento de dados, uma vez que os registros e análises são realizados concomitantemente à coleta, elaboramos uma ficha contendo nome; escola de realização do estágio e opiniões positivas e negativas quanto ao estágio remoto. Com esses dados destacados, elaboramos uma estatística (análise quantitativa) e para análise qualitativa, utilizamos como conceitos-chave: metodologia de ensino/ferramentas para ensino remoto; participação da turma; sociabilidade com a turma e relacionamento com o supervisor de estágio, a fim de conduzir a leitura dos relatórios e posterior conclusão dos resultados.

Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O

problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p.47).

Desse modo, temos ciência de que a pesquisa por meio de documentos também apresenta limitações, devido à possível não-representatividade e à subjetividade dos documentos. Mas, como ressaltado por Gil (2002), essas críticas, apesar de sérias, podem ser contornadas, sob o olhar atento do pesquisador.

No capítulo a seguir buscaremos compreender e analisar o ensino emergencial remoto, adotado durante a pandemia da Covid-19, ao que tange a formação dos novos professores de História, isto é, estágio em docência realizado à distância devido a crise sanitária.

3. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO REMOTO EM DOCÊNCIA 2020.1 E 2020.2

Como vimos ao longo deste trabalho, devido a pandemia de COVID-19, foi mais que necessário repensar as bases e diretrizes do ensino atual no País para que se pudesse dar cumprimento ao currículo acadêmico, sem mais prejuízos aos discentes. Dessa forma, as redes de ensino passaram a adotar aulas intermediadas por plataformas de vídeo chamadas, modo de ensino que veio a ser nomeado de sistema remoto que se configura uso de plataformas digitais onlines com momentos assíncronos e síncronos, complementados por encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia.

Apesar de ter sido a solução mais viável para o contexto pandêmico, o ensino remoto apresenta um impasse de ordem central: para assistir às aulas é necessário ter um dispositivo com acesso a *internet*. O que caracteriza uma dificuldade, principalmente, para alunos com vulnerabilidade social, uma vez que não podemos esquecer que a chamada inclusão digital, ainda não é uma realidade comum a todos. O Maranhão, por exemplo, teve o 2º menor percentual de domicílios com *internet* do País, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C), com levantamento feito no 4º trimestre de 2019, divulgada em abril de 2021, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Outro fator revelado pela pesquisa, que nos ajuda a compreender esse impasse da aula *online*, é que o celular é o principal equipamento utilizado para acessar a *internet* no estado (99,8% dos domicílios pesquisados). Percentual nos leva a crer que boa parte dos alunos da rede pública, durante a pandemia, fizeram uso de celular para acompanhar as aulas no EaD, logo, possivelmente, o mesmo ocorreu durante a realização do estágio em docência. Ressalva que se faz necessária uma vez que, de uma forma ou de outra, o dispositivo utilizado, no caso o celular, acaba limitando o uso de algumas ferramentas didáticas, execução de trabalhos, entre outros.

Alves (2020) destaca que a educação, remota por se tratar de uma adaptação temporária, fez uso de metodologias utilizadas no regime presencial que nem sempre é proveitosa na modalidade *online*.

Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na

compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados (ALVES, 2020, p.358).

Essa perspectiva relacionada à melhor utilização do meio virtual, é um dos pontos negativos que mais aparecem nos relatórios de estágio supervisionado em docência utilizado como objeto desta pesquisa. Do total de trinta e seis relatórios, 47, 22% apontam, em alguma medida, que a falta de experiência com as TICs como o principal fator negativo durante a formação em docência e o que mais impactou na parte negativa do estágio como veremos a seguir.

3.1 Aspectos negativos

A disciplina de estágio em docência ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, os alunos do curso de licenciatura em história escolhiam conteúdos, pautados na BNCC, para trabalhar em micro aulas de no máximo 25 minutos, apresentando, dessa forma, as aulas para os próprios colegas de turma e o professor responsável, sendo necessário elaboração do plano de aula e o uso de metodologias voltadas para o ensino remoto como aponta a aluna Suelen Soares no seu relatório (2020)

Após a escolha do tema seguiu-se a elaboração do Plano de Aula que devia contemplar aspectos como: instituição de destino, turma, tempo da aula, tema, objetivos, metodologia, avaliação e referências, no mínimo três. A minha primeira escolha foi trabalhar a civilização egípcia, com ênfase na presença africana e suas diversas organizações políticas, a exemplo do Reino de Cuxe. Inserindo outros personagens enquanto sujeitos históricos. Utilizei o uso de slides no Power Point e também a plataforma Kahoot! – uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino – para inferência do aprendizado (SOARES, 2020, p.5).

No segundo momento, o professor responsável pela disciplina obteve, a partir do retorno de algumas escolas ao período letivo por meio EaD, a oportunidade de inserir alguns alunos da UEMA no estágio emergencial remoto de algumas escolas públicas da cidade de São Luís. 85,60% dos alunos foram para o COLUN (Colégio Universitário da UFMA), onde os acadêmicos de história puderam observar, analisar, participar e até mesmo ministrar aula, sendo um sujeito participante nesse novo método de ensino conforme a aluna Raniele Sousa descreve no seu relatório:

Diante de tal fator, tivemos uma reunião com os profs do COLUN- (Colégio Universitário da UFMA), na qual fomos alocados em grupos (de até 5 estagiários) para turmas de 5o ao 9o ano. Nesta reunião alguns professores desta instituição conversaram conosco e colocaram suas turmas à disposição. Além disso, nos explicaram que a proposta desta instituição é a de buscar uma certa integração e interdisciplinaridade entre as ciências humanas, o mesmo valendo para as exatas e as demais (SOUSA, 2020. p.7).

Com os acadêmicos de História presentes no estágio, as dificuldades começaram a surgir. Como já mencionado no presente trabalho, o Estado do Maranhão é um dos mais atrasados na questão tecnológica dentro da Federação e, por conta dessa problemática, o governo teve a iniciativa de distribuir *tablets* e *chips* para que os alunos pudessem acompanhar as aulas e não ter um ano letivo mais deficitário do que já estava tendo²⁰. A partir da leitura dos relatórios de estágio em docência supervisionado dos alunos de História licenciatura da Uema realizados no auge da pandemia da Covid 19, pudemos perceber uma série de dificuldades relatadas pelos futuros docentes.

Os conceitos-chave que mais aparecem como negativo são referentes ao preparo das aulas pensadas para o momento remoto, ou seja, uma metodologia que seja mais eficaz para o contexto *online*; seguido por problemas com a *internet* ou dispositivos tecnológicos; construção de um laço afetivo entre professor e aluno, que chamamos neste estudo de sociabilidade; a participação da turma durante as aulas e por último o relacionamento com o professor supervisor do estágio.



GRÁFICO 1 - elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência

²⁰

Disponível

em:

<https://cultura.uol.com.br/noticias/16889_governo-do-maranhao-distribui-200-mil-chips-para-acesso-gratuito-a-internet-para-alunos-do-ensino-medio.html> Acesso: 11 de novembro de 2021.

A partir do gráfico acima é possível constatar os cinco maiores obstáculos que os estagiários tiveram de enfrentar e que, mesmo em um mundo onde as pessoas são rodeadas pela tecnologia, a falta de experiência com as ferramentas digitais acabou refletindo no andamento do estágio.

Dentre os desafios para o ensino de história durante o período de isolamento social destaca-se as reflexões sobre o processo metodológico utilizado pelos professores, de como a sua aula é organizada, especialmente na relação professor e aluno durante esse período. Pinsky (2013) diz que o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto o outro. Para Circe Bittencourt (2012, p. 57) “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” Assim sendo, aulas em períodos de distanciamento social encaram um desafio maior para os sentidos das aulas, sejam pelas ausências dos espaços de interação presencial, ou pelo período traumático em que o mundo vive.

Dessa maneira, às metodologias e ferramentas digitais utilizadas no estágio eram os instrumentos mais importantes para a realização da aula a distância, e em contrapartida um dos que os alunos mais tiveram dificuldades, entre elas: como adequar um ensino, costumeiramente mediado no modo presencial, para o modo a distância. Soares (2020) conta que nunca pensou que um *slide* influenciaria tanto uma aula, pois é mais que necessário pensar no público que consumirá aquele conteúdo. O material precisa tornar-se atrativo não apenas esteticamente, para prender a atenção do público, mas também trazer informações pontuais que auxiliem o aluno no processo de escrita e memorização do conteúdo.

Nessa perspectiva, Kenski (1998, p.70) ressalta que: a diferença didática não está em usar ou não esses recursos tecnológicos, mas no conhecimento de suas possibilidades, limitações e na “compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica” com baixo nível de interatividade na sala de aula e estratégias pedagógicas. Por uma outra visão, a estagiária Isadora Silva (2020), nos mostra um pouco da sua opinião sobre a metodologia durante o estágio em seu relatório:

Dessa maneira, a didática utilizada durante o período de estágio visou não somente o repasse do conteúdo e assuntos presentes nos livros didáticos, mas uma conciliação das formas e métodos usados com o momento histórico que vivemos, da pandemia do Covid 19. Assim, através da plataforma do Google Meet e aulas remotas o estágio e as formas de ensino consequentemente foram alterados mediante o contexto de isolamento social (SILVA, 2020. p.7).

Sob uma outra ótica, o acesso a *internet* por parte dos estagiários e alunos das escolas foi outro fator limitador na realização do estágio. Uma vez que, nem todos os alunos tinham condições de assistir às aulas, muitos tinham dependência dos aparelhos telefônicos dos pais para o acesso às aulas, outros compartilhavam o mesmo telefone com o irmão, ora um assistia a aula, ora era vez do outro, e por conta de todos esses empecilhos o auxílio do governo do Estado do Maranhão na entrega de *chips* e *tablets* não foi capaz de resolver completamente o problema, visto que alguns alunos moram em locais que a rede telefônica tinha sinal ruim, outros não tinham equipamentos de qualidade para acompanhar as aulas e até mesmo questões climáticas eram passíveis de atrapalhar a aula como demonstra Itamires Cantanhede (2020):

Dar aulas à distância envolve uma outra modalidade de se pensar o ambiente escolar. Os focos são diferentes e as adversidades também. Ser professora de forma remota significa entender que nem todos os alunos têm internet com conexão boa o suficiente para acompanhar as aulas, mesmo com os uso dos chips ofertados. Esta situação aconteceu, inclusive, durante a minha experiência no estágio. Uma outra parecida foi quando a aula precisou ser interrompida por conta de uma forte chuva e os alunos não poderiam mais seguir com seus aparelhos ligados (CANTANHEDE, 2020. p. 14).

Dessa maneira, é possível perceber que o estágio a distância demandou preparo para saber usar as ferramentas digitais e bastante conhecimento de elementos que pudessem *prender* o aluno e a sua atenção em sala de aula, pois mesmo com a vontade dos estagiários em ensinar, o aluno não poderia ser meramente um receptor de conteúdos, ele deveria ser como defende Freire (2006), um sujeito também da produção do saber, visto que ele deveria perceber que o processo de ensinar não é simplesmente a transferência de conhecimento do professor para o aluno, mas sim a criação de possibilidades para a sua produção ou construção.

Ou seja, os alunos na modalidade remota deveriam participar da aula, dizer a sua opinião, se possível ligar a câmera. Como observamos no GRÁFICO 1, 25,00% dos estagiários relataram como dificuldade a sociabilidade com o aluno, como disse a estagiária Beatriz Silva (2020, p.8) “ às vezes parecia que ninguém estava escutando a gente, que estávamos falando sozinho” e isso acaba impactando negativamente na experiência de estágio uma vez que uma das maiores, senão a maior, vantagem do estágio presencial é a presença, o contato, o diálogo com os alunos e isso acabou ficando um pouco apagado no ensino a distância. em um outro exemplo, o acadêmico de história Felipe Martins Pereira (2020) descreve que:

O estágio foi em alguns aspectos muito limitado, como por exemplo: no contato com os alunos em sala de aula, na experiência de lidar com o comportamento do

alunato, com uma maior comunicação pessoal com os estudantes, uma vez que o remoto promove um relacionamento frio e distante e de certa forma fácil de lidar (PEREIRA 2020, p.9).

Não menos importante, para que o estágio ocorresse era necessário que a escola aceitasse e que um professor da instituição que fosse fornecer o estágio se tornasse responsável pela condução didática dos estagiários da UEMA, como já mencionado. Em um primeiro momento, o estágio ocorreu somente entre os próprios alunos da UEMA, como se fosse uma apresentação rotineira de seminários em sala, mas que, ainda assim, era a primeira vez que eles estariam lecionando. Sob esse viés 2,75% avaliou de forma negativa o relacionamento com o professor supervisor do estágio em docência, a reclamação se deu por sentir-se desamparado durante o preparo da aula, que como explicado por Ingrid Silva (2020, p.16): “as dificuldades do estágio ocorreram devido o professor ter se ausentado por conta de ter sido infectado pelo coronavírus”.No próximo tópico elencamos os aspectos positivos desse processo, o que ele agregou aos alunos como futuros professores da educação.

3.2 Aspectos positivos

No decorrer da disciplina de estágio, os alunos de História da UEMA puderam perceber e distinguir entre os aspectos negativos já mencionados no tópico acima, e os positivos, sendo este as opiniões acerca do que poderia ter sido melhor ao decorrer da disciplina de estágio supervisionado em docência. É notório dar uma atenção especial a metodologia visto que ela dividiu a opinião dos estagiários, do mesmo modo que ela liderou o *ranking* de aspectos negativos, ela continuou na primeira posição dos aspectos positivos com 33,33% dos alunos, conforme o gráfico abaixo:



GRÁFICO 2 - elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência

Conforme o GRÁFICO 2, é perceptível que enquanto uns não gostaram da metodologia a distância por ir de encontro a tudo que foi ensinado no curso baseado no ensino presencial, alguns alunos acharam que essa modalidade de estágio foi desafiadora e que a metodologia aplicada casou perfeitamente com a realidade tecnológica que vivemos e consideraram até uma evolução na cadeira de estágio supervisionado como aponta o aluno Daydson Henrique Silva Marques em seu relatório de estágio:

Diante da conjuntura atual do ano letivo de 2020, a opção de um estagio EaD foi produtiva e atendeu as expectativas iniciais, foram desafios superados e adaptações as principais características dessa modalidade de ensino a distância. Apesar da relação Professor/Aluno não ter sido possível de forma presencial no ambiente escolar, a experiência das aulas online nos auxiliou no desenvolvimento e utilização das ferramentas e plataformas virtuais de comunicação, nos adaptando e preparando assim para desafios futuros (MARQUES, 2020, p.4)

Beatriz Silva (2020, p.9) também avaliou positivamente a metodologia adotada durante o ensino remoto, para ela o estágio foi fundamental para que os futuros professores aprendessem cada vez mais a manusear as ferramentas disponíveis na *internet* que podem ser utilizadas na prática docente como o *Google Meet*, o *Google Classroom*, “preparamos planos de aulas e aulas pensando qual seria a melhor forma de passar cada conteúdo. Também planejamos atividades para avaliar os alunos e se o conteúdo foi absorvido”. Também para

Beatriz Silva (2020, p.8) a participação dos alunos, fazendo perguntas, instigando os estagiários, fez com que fosse “possível ‘se sentir em uma sala de aula’, devido a esse retorno dos alunos, também corrigindo suas atividades, atribuindo notas”.

Essa participação positiva da turma durante as aulas foi verificada em 19,44% dos relatórios, o que veio a contribuir na construção afetiva com os alunos (16,67%), o que chamamos nos conceitos-chave de sociabilidade. Danilo Silva (2020), por exemplo, destaca que:

os alunos apresentaram um bom desempenho no desenvolver das atividades. Os alunos participaram das aulas, que foram ministradas de forma gravada e depois repassada em forma de vídeo pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*, bem como nas realizações das atividades propostas em “sala de aula”. No decorrer das aulas na qual eu, Danilo Carneiro, ministrei, pude ter contato com os alunos por meio de conversas no “privado” do aplicativo - [...] vieram tirar dúvidas sobre o assunto “América Portuguesa: Colonização”, que foi seguido do repasse de uma atividade de 5 questões discursivas sobre o assunto mencionado (SILVA, 2020, p.6).

Denilson Pinheiro (2020), por sua vez, destaca que apesar de ter sido contra a modalidade remota do estágio em docência, avaliou como uma experiência única e de grande aprendizado:

[...] sentimos que a turma gostou e compreendeu a aula. O professor supervisor nos deixou muito a vontade com a turma, o que possibilitou uma maior interação com ela. Um momento que sempre vou guardar como recordação dessa experiência remota, foi um gesto simbólico dos alunos de abrirem seus microfones e nos aplaudirem no fim da aula, sem dúvidas sentimos que naquele momento tínhamos alcançado o nosso objetivo da aula e como futuros professores” (PINHEIRO, 2020, p.7).

Como mencionado no capítulo anterior, por conta da pandemia, as escolas tiveram de repensar rapidamente seus métodos de ensino e adaptar isso para o ensino remoto, concomitantemente as escolas, os estagiários da UEMA e os alunos das escolas tiveram de ser incluídos nessa nova realidade de ensino. Devido a grande maioria já ser adepta do uso de tecnologia em grande parte da sua vida, muitos gostaram da metodologia a distância, na visão de uns, foi possível desenvolver conteúdos e trabalhar didaticamente bem com a turma dentro dos limites impostos pelo ensino remoto. O que antes era algo praticamente impossível, transformou-se em desafio e conseqüentemente em realidade, a experiência do estágio foi considerada boa e o contato com a turma mesmo que virtual foi gratificante para a formação em docência, uma vez que devido ao desenvolvimento tecnológico virtual já estava mais do que na hora dessa experiência EaD.

Preto (1996, p.112) alerta que "não basta introduzir todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos porque é evidente

que a educação numa sociedade dos mass media, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos". Sob essa ótica a participação da turma e o costume deles com o mundo virtual proporcionou uma boa experiência na cadeira de estágio de acordo com Lucas Nascimento (2020):

o ensino remoto trouxe alguns aprendizados, como a adaptação à tecnologia e a necessidade do professor a se modernizar e utilizar novos recursos didáticos, saindo do tradicional livro didático e quadro branco, foi notável a necessidade de interação com os alunos, a disputa com as redes sociais, com os jogos online, essa adaptação demonstrou o fervor de vários professores para com a educação, no COLUN pudemos notar isso, enquanto em algumas escolas o desinteresse era grande, pudemos notar que o COLUN tentou rapidamente se adaptar à nova rotina, continuou suas atividades, elaborou eventos, auxiliou estagiários e dinamizaram suas aulas, algo necessário para manter o interesse dos alunos na educação básica e a não desistirem. O estágio foi um momento muito gratificante onde pude ter uma interação mais direta com os alunos, elaborar planos de aula, atividades lúdicas e recursos didáticos, tal experiência que será levada para toda a vida (NASCIMENTO, 2020, p.8)

No segundo momento, os alunos foram para as escolas e, conforme o GRÁFICO 2, 97,22% deles gostaram da relação e da didática que o professor responsável da instituição que os recebeu teve com eles, convocando-os para reuniões, separando conteúdos, dizendo como agir, e ao final de cada aula lecionada fazendo as pontuações positivas e negativas para que o estagiário pudesse melhorar cada vez mais. Essa perspectiva pode ser vista no relatório do aluno Victor Costa (2020):

Apesar da experiência negativa que tive com a aula ministrada e, principalmente, com a ausência de uma interação mais profunda com os estudantes, da forma como esperava ter, a turma demonstrou ter bastante interatividade com o professor Thiago, o responsável pela gente no COLUN. Os momentos pós aulas, as dicas, opiniões, mostrando os erros e os acertos foram fundamentais para a continuação do estágio, pois apesar de não ter gostado muito do ensino a distância, o auxílio do professor somou muito para a minha formação como professor (COSTA, 2020. p. 8).

Passado os empecilhos e as dificuldades ocorridas no período de estágio remoto feito pelos alunos de licenciatura em história da UEMA a 58,33% tiveram opiniões positivas acerca do estágio, conforme o GRÁFICO 3, abaixo, relatando que eles contribuíram positivamente para a experiência de docência em sala de aula e que mesmo em sala de aula virtual, alguns estagiários conseguiram desempenhar bem suas funções como professores, tais como: desenvolver plano de aula, conversar com a turma, preparar atividades, ouvir a opinião deles, pois como defendido por Freire (2006), o aluno tem que ter uma participação ativa no processo de aprendizagem.

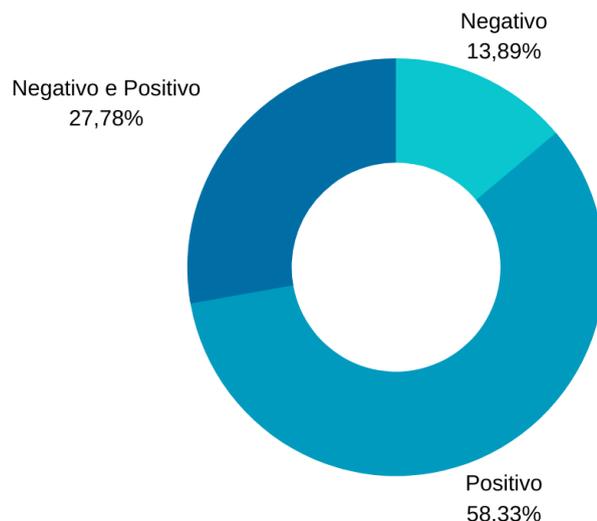


GRÁFICO 3 - Comparativo elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência

Dessa forma, é plausível afirmar que mesmo com as limitações, empecilhos e pouco tempo de preparação para ministrar aulas no estágio a distância, os alunos de História da UEMA consideraram a experiência positiva e necessária no processo de formação para futuros docentes. O estágio permitiu visualizar até qual ponto as ferramentas *onlines* podem ser auxiliadoras e acessíveis no processo educacional, e como elas contribuíram para existência da cadeira de estágio remoto no curso de história da UEMA conforme o relato da aluna Laura Serra (2020)

O estágio é uma das partes mais importante em cursos de licenciatura em especial o curso de história as atividades práticas sobre vivência de um professor e a sala de aula são muito poucas, mesmo existindo disciplinas comprometidas com a prática escolar. Com base nisso o momento do estágio é sempre muito esperado e temido pelos estudantes, finalmente todo o conhecimento absorvido durante o curso vai ser posto à prova em uma sala de aula do fundamental sob o olhar de um professor, onde é possível realmente sentir o gosto do que escolhemos como profissão. Ainda que a situação não fosse favorável para a realização do estágio, o pensamento mais ousado do curso de história permitiu que os alunos tivessem essa experiência totalmente fora do padrão, mas que no final das contas foi sem dúvida algo que marcou a carreira de todos. Lidar com a tecnologia no meio da educação já não é novidade, porém aulas a distância é um conceito que precisa ser aperfeiçoado (SERRA, 2020, p.7).

Seguindo a lógica da Laura, percebemos a necessidade que as aulas a distância sejam aperfeiçoadas ainda mais para fazer parte do dia-a-dia do estudante brasileiro, que suas benesses sejam exploradas e que a UEMAnet, como referência no Estado com o ensino EaD possa expandir essa sua metodologia para outras áreas da universidade.

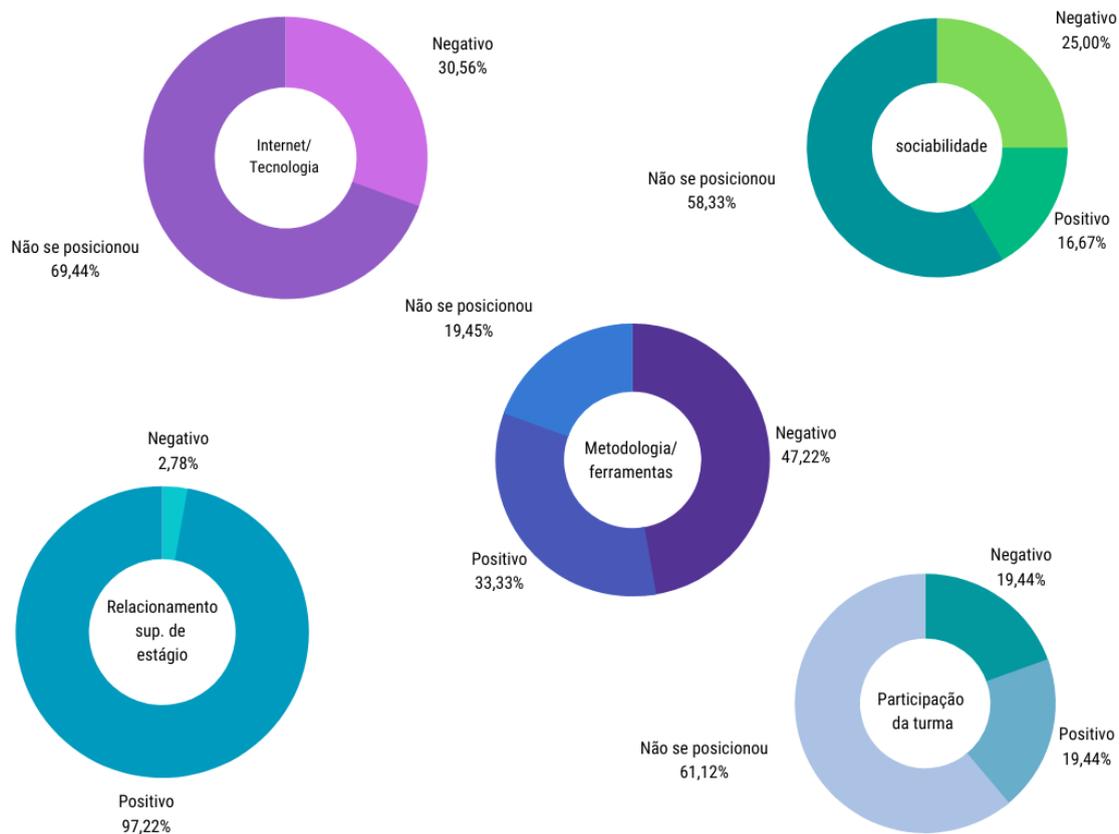


GRÁFICO 4 - Comparativo elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência

Cabe ressaltar ainda que nem todos os conceitos-chaves que utilizamos para analisar os 36 relatórios de estágio supervisionado em docência, foram identificados em 100% dos relatórios como ilustrado no gráfico acima. Ao fazermos a comparação entre os dados obtidos, nos deparamos com uma expressiva porcentagem de relatórios que não emite opinião quanto aspectos importantes para a formação de professores e melhor eficácia do ensino-aprendizado, que podemos chamar de abstenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente pensar e repensar o que já foi exposto durante a narrativa da presente pesquisa. Pensar o processo de formação dos professores é um grande desafio, pois vai além do ato de graduar homens e mulheres para o ofício da docência, por isso repensar essa formação no contexto social atual é algo necessário. Diante do panorama educacional brasileiro e do infeliz cenário das escolas públicas, é necessário se perguntar: como preparar o futuro docente? Quais metodologias usar para formar o docente de uma geração mais voltada para a tecnologia? Deve-se mudar os atuais currículos dos cursos de licenciatura? A resposta para todas essas questões é somente uma: É necessário refletir, problematizar, deixar de lado o formato tradicional de ensino e entender que novas práticas educacionais voltadas para o uso tecnológico devem ser adotadas para que o avanço e a transformação de uma geração de professores acompanhe o avanço tecnológico do século XXI, até porque já existem escolas que usam profundamente a tecnologia como forma de ensino, a exemplo do Colégio Militar 2 de julho e o Colégio Militar Tiradentes que criaram plataformas e preparam os alunos e professores para o ensino remoto como cita o estagiário Vinicius Robson Castro após sua experiência no Colégio Militar 2 de Julho “foi criada uma plataforma, a EAD CMCB, quando um professor ia ministrar sua aula, sempre um profissional da informática ficava acompanhando”

Outrossim, a pandemia veio para mostrar um novo mundo para a sociedade, demandou maturidade, revolução e adaptação. Com o meio educacional não foi diferente, o que até então era parcialmente ignorado: as plataformas e mídias digitais voltadas para o ensino, teve de ser colocado em primeiro plano. Do dia para a noite, escolas se despediram do ensino presencial e adentraram aos meios virtuais de educação. A UEMA, que outrora tornou-se pioneira no ensino a distância nos anos finais do século XX - revolucionando a forma de ensino, implementando o ensino EaD no Maranhão, primeiro com o NeaD e depois com A UEMAnet, sendo uma das primeiras no Norte e Nordeste com essa metodologia de aula, durante 22 anos - limitou-se ao desenvolvimento apenas do seu núcleo EaD não tendo um “plano B” para a ampliação de formação do seus professores e fornecimento de cursos para os futuros docentes irem se adaptando ao EaD. Essa realidade mudou, e o que antes era um apenas um núcleo de ensino a distância, tornou-se um braço direito de toda a UEMA durante o processo pandêmico, fornecendo curso e preparando os professores da instituição para lidar com o ensino emergencial remoto e fornecendo *links* de cursos para que os alunos pudessem se adaptar cada vez mais a essa nova realidade.

Talvez se o núcleo diretor da UEMA, CONSUN, tivesse voltado seus olhos para uma formação conjunta dos cursos licenciaturas presenciais com as licenciaturas EaD, a pandemia não teria sido um objeto surpresa que forçaria essa formação dos alunos presenciais com a realidade do ensino a distância e o estágio não tivesse sido tão problemática na questão metodológica para os alunos curso de história. De modo que, conforme já mencionado no GRÁFICO 1, nós somos levados a questionar: o porquê do curso de licenciatura em história da UEMA ainda não ter um currículo com cadeiras de estágio e construção de metodologias escolar voltadas para a realidade tecnológica. No mundo onde a tecnologia domina, e em uma Universidade que possui um núcleo especializado e referência no ensino EaD, a UEMA teve, só no curso de História, durante a disciplina de estágio, no ano de 2020: 47,22% dos acadêmicos que não sabia usar adequadamente os meios *onlines* para ministrar aula, isso refletiu diretamente na experiência de docência e aproveitamento do estágio uma vez que apesar da realidade tecnológica do Estado não ser uma das melhores da Federação, o futuro docente deve estar preparado para todas as formas de ensino.

Um caminho que, em tese, busca evitar que os futuros professores sejam atirados em meio a uma realidade para a qual eles não foram preparados, pois de fato, *ouvir sobre* é diferente de *ter a experiência e refletir sobre ela*. Quanto melhor familiarizados os graduandos estiverem com as novas metodologias de ensino, mais entranhadas essas características estarão quando saírem da universidade para o seu campo de trabalho. De certa forma é preciso que as novas propostas metodológicas e o pensar na ação sejam parte da cultura do curso de licenciatura em História da UEMA.

Assim, as experiências relatadas nos relatórios de estágio apontam que esse árduo período pode acabar se tornando muito promissor para uma reformulação no sistema educacional, levando em conta que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Pois a formação histórica de um estudante não deveria, na era digital, está separada da realidade digital. Usar as tecnologias digitais no processo de compreensão da realidade e na produção do conhecimento histórico exige dos sujeitos envolvidos habilidades específicas para lidar com questões próprias desse contexto, como, por exemplo, as fontes digitais, elementos fundamentais para a História. (SILVA, 2018: 40). Dessa forma, as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, facilitando as metodologias educacionais em todas as esferas da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. *Educação Remota: entre a ilusão e a realidade*. Interfaces Científicas, vol.8, nº 3, Aracaju, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>> Acesso: 02 de dezembro de 2021.

ANTOCZECEN, Sergio. *Pedagogia de projetos – uma ferramenta na construção do saber histórico*. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5951_4008.pdf> Acesso: 29 de outubro de 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e Brasil*. 4. ed. - São Paulo: Moderna, 2020.

ARAÚJO, Gabrielly Pereira. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

AZEVEDO, Wilson. *Educação à distância na universidade do século XXI*. 2000. Disponível em: <www.aquifolium.com.br/educacional/artigos>. Acesso em 15 de Maio de 2021.

_____. *Muito Além do Jardim de Infância: Temas de Educação Online*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BARBOSA, Aurinete Ferreira. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020

BARROS, Carlos Augusto Lima. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

BRANDÃO, Gabryelle Alves. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Decreto Federal nº 5.622/05. *Regulamenta o art.80 da Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União nº24, Seção 1, p.1-4, 20/12/2005.

BELLONI, M.L. *Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?* Educação & Sociedade. Campinas, cedex, ANO XIX, nº 65, dez. 1998 a.

BERTOTTI, Rudimar; RIETOW, Gisele. *Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf>. Acesso: 05 de novembro de 2021.

CANTANHEDE, Itamires Cantanhede. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. I, São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Vinicius Robson. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

COSTA, Victor Gabriel de Jesus Santos David. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

Dallabrida, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>

DAMASCENO, Gabriele Dias. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

DA SILVA, Isadora Galvão. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

DECRETO Nº 14.343, DE 7 DE SETEMBRO DE 1920. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>> Acesso: 30 de outubro de 2021

_____. Nº 18.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso: 28 de outubro de 2021.

_____. Nº 21.2141, DE 4 DE ABRIL DE 1932. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.html> Acesso: 28 de outubro de 2021.

_____. LEI Nº 2.594, DE 8 DE SETEMBRO DE 1955. *Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia*. Disponível em : <<http://https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 03 novembro 2021.

_____. Nº 35662 DE 16 DE MARÇO DE 2020. Diário Oficial do Maranhão. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834>>. Acesso em 29 de setembro de 2021.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. ia científica em ciências sociais São Paulo: Atlas, 1989.

DOSI, G. *Technological paradigms and technological trajectories*. In *Research Policy*, 11, pgs. 147-162, 1982.

FERRO, António Augusto Lopes. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

FERRUOLO, Stephen: *As Origens da Universidade: As Escolas de Paris e seus críticos*. Stanford: Stanford University Press, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 29 de outubro de 2021.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Ed.4. São Paulo : Atlas, 2002

JUNIOR, Antonio José Cunha Soares. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

JUNIOR, E. B. OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356>> Acesso: 02 de novembro de 2021.

KENSKI, Vani Moreira. *Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. Revista Brasileira de Educação. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1998.

KLEIN, Luiz Fernando (Org.). *Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana*. S.Paulo: Loyola, 2015.

KLEIN, Luiz Fernando. *Trajatória da educação jesuítica no Brasil*. São Paulo, 2016.

LEVY, P. Cibercultura. *Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MAGALHÃES, Adriana. *Especial Família Real 3 - Conheça as principais mudanças que a corte portuguesa trouxe para o Brasil*. Brasília. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/297258-especial-familia-real-3-conheca-as-principais-mudancas-que-a-corte-portuguesa-trouxe-para-o-brasil-0554/>> Acesso em: 29 de setembro de 2021.

MALATO, Maria Luísa. *A Academia de Platão e a Matriz das Academias Modernas*. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2009.

MARQUES, Deydson Henrique Silva. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

MARTINS, Heloisa Helena. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAYOR, F. *Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável*. In: *Conferência mundial sobre o ensino superior. Tendências de educação superior para o século XXI*. Anais da Conferência Mundial do Ensino Superior. Paris: 1998.

MENEZES, André Araújo. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

MENEZES, Ebenezer. *Verbete Reforma Capanema*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 09 de outubro de 2021.

MOREIRA, Israel Rodrigues. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

MOTA, Brenda Regina. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

NASCIMENTO, Lucas Antonio Meireles. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

NEDER, Maria Lúcia. *Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos*. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 75-94.

NELSON, R. e WINTER, S. *Uma Teoria evolucionária da mudança econômica*. Tradutor: Cláudia Heller. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005

NETO, Ricardo Da Silva Santos. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

NUNES, Ricardo de Carvalho. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

OLIVEN, A. C. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002.

PEREIRA, Felipe Martins. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

PEREIRA, Luana dos Anjos. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

PEREIRA, Lucas Teixeira. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

PINHEIRO, Denilson Costa. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2013.

PNAE. EM MOVIMENTO. Plano Nacional de Educação. Perguntas frequentes. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20PNE,que%20significa%20que%20ultrapassa%20governos>>. Acesso: 29 de setembro de 2021.

REIS, Gabriel Silva dos. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

RODRIGUES, Diego Delasvega Dias. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

ROIZ, D. S. *A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Franca, 2004.

ROIZ, D. S. *A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956*. Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/111>>. Acesso: 9 de Novembro de 2021.

RONDINI, Karina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Claudia dos Santos. *Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógicas*. Interfaces Científicas. Aracaju. V.10. N.1, 2020.

RIBEIRO, Cleonilson dos Reis. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

SAMPAIO, Lígia Camila Serrão. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 29 de outubro de 2021.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. *A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas*. Revista Científica. UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”. Vol 7, No 1, 2013.

SERRA, Ilka; MUNIZ, Eliza; FERREIRA, Maria das Graças; SILVA, Marylucia. *A trajetória da ead na universidade estadual do maranhão: desafios e conquistas, revista aproximação — VOLUME 01. NÚMERO 01. — ISSN: 2675-228X. OUT/NOV/DEZ 2019*

SERRA, Jean Luck Muniz. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

SERRA, Kennard Emerson Gaspar. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

SERRA, Laura Milena Garcez. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

SCHNEIDER, Nadia Helena. *TV escola na era digital: trajetória e perspectivas educacionais e culturais*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação. São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2536/NadiaSchneiderComunicacao.pdf?sequence=1>> Acesso: 13 de outubro de 2021.

SOUSA, Raniele Alves. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

SILVA, Beatriz Sousa. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

SILVA, Danilo Carneiro. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2021.

Silva, Danilo Alves. *Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais*. Natal, 2018.

SILVA, Ingrid Rebeca Freitas. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

SILVA, Victor Eduardo Chaves. *Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental*. São Luís, 2020.

SILVA, N. Lucia; FERREIRA, Marieta. *Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história*. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, 2011. Disponível em: <[https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010#:~:text=Os%20primeiros%20cursos%20superiores%20de,de%20Filosofia%20\(FNFi\)%20da%20Universidade](https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010#:~:text=Os%20primeiros%20cursos%20superiores%20de,de%20Filosofia%20(FNFi)%20da%20Universidade)> Acesso: 29 de outubro de 2021.

SILVEIRA, M. Caroline. *Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013345.pdf#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20licenciatura,de%20cunho%20did%C3%A1tico%20e%20pedag%C3%B3gico>>. Acesso: 29 de outubro de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Resolução nº73/98-Cepe/UEMA. *Cria e autoriza o Programa de Capacitação de Docentes na modalidade à distância, chamado Magistério 2001*. São Luís, 1998.

_____. *Relatório de Atividades, 2017*. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet. São Luís, 2018.

_____. Resolução nº65/08 – CONSUN/UEMA. *Altera o nome do Núcleo de Educação a Distância-NEAD para Núcleo de Tecnologias para Educação*. São Luís, 2008.

_____. Resolução nº 65/08 – CONSUN/UEMA. *Altera o nome do Núcleo de Educação a Distância-NEAD para Núcleo de Tecnologias para Educação*. São Luís, 2008.

_____. Resolução nº 73/98-Cep/UEMA. *Cria e autoriza o Programa de Capacitação de Docentes na modalidade a distância, chamado Magistério 2001*. São Luís, 1998.

_____. Resolução nº239/00 - CONSUN/UEMA. *Cria o Núcleo de Educação a Distância. NEAD*. São Luís, MA, 2000.

_____. *Subsídios para o Relatório de Gestão 2015 – 2018*. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet, 2019.