



DESAFIOS PARA CONSTRUIR UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA A experiência do PIBID-História

*Juliana Teixeira Souza*¹

*Margarida Maria Dias de Oliveira*²

RESUMO: Esse texto fundamentou a fala da professora Juliana Teixeira no evento I FAFIC#EMCASA, ao participar do debate sobre as *Ciências Humanas e seus desafios contemporâneos*, com os professores William Coelho (FAFIC-UERN) e Flávia Spinelli (FE-UERN), considerando especialmente as críticas feitas por professores da Educação Básica à formação inicial docente e à relação entre a escola e a universidade. Trata-se de um relato da experiência que tivemos na coordenação do subprojeto História, do PIBID-UFRN (Natal), entre 2014 e 2020, evidenciando como, apesar de alguns tropeços, aprendemos a enfrentar o desafio de promover a articulação entre conhecimentos teóricos e atividades práticas na formação inicial docente, assim como superar as tradições, expressas em discursos e práticas, que tensionam a relação entre os profissionais docentes que atuam na escola e na universidade.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de História. Formação Inicial Docente. PIBID-História

ABSTRACT: This text supported the speech of xxxxx at the I FAFIC#EMCASA event, when she participated in the debate on the Human Sciences and their contemporary challenges with professors William Coelho (UERN) and Flávia Spinelli (UERN), especially considering the criticisms made by Basic Education teachers to initial teacher training and the relationship between school and university. This is an account of the experience we had in coordinating the subproject History of PIBID-UFRN (Natal), between 2014 and 2020, showing how, despite some setbacks, we learned to face the challenge of promoting the articulation between theoretical knowledge and activities practices in initial teacher education, as well as overcoming traditions, expressed in discourses and practices, which strain the relationship between teaching professionals who work at school and university.

KEYWORDS: History Teaching. Initial Teacher Training. PIBID-History.

INTRODUÇÃO

¹ Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
juliana.teixeira.souza@ufrn.br

² Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
margaridahistoria@yahoo.com.br



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

Em 2020, o convite para participar do I FAFIC#EMCASA com a tarefa de debater sobre as *Ciências Humanas e seus desafios contemporâneos*, com os professores William Coelho (FAFIC/UERN) e Flávia Spinelli (FE/UERN), considerando especialmente as críticas feitas por professores da Educação Básica à formação inicial docente e à relação entre a escola e a universidade, oportunizou publicizar os tropeços vivenciados e os aprendizados acumulados durante o tempo em que estivemos à frente da coordenação do subprojeto História, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus Natal, entre 2014 e 2020.

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem entre seus objetivos elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica. O programa é integrado por alunos dos cursos de licenciatura, que são inseridos no cotidiano de escolas da rede pública com o objetivo de planejar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, tendo como fim último assegurar uma formação qualificada, que se diferencie pela capacidade de superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (UFRN, s/d).

As equipes são formadas por estudantes de cursos de licenciatura, professores da rede pública atuando como supervisores, e professores das universidades desempenhando a função de coordenadores de área. Para participar do programa, cada membro da equipe recebe uma bolsa mensal, benefício concedido mediante assinatura de Termo de Compromisso, que exige dedicação de uma carga horária semanal às atividades do PIBID, variando de acordo com a atribuição de cada membro da equipe. Dito de outra forma, o compromisso que une toda equipe é a obrigação formal de dedicar um tempo semanal ao planejamento, execução e avaliação das atividades previstas para execução dos objetivos do PIBID.

Coordenar o PIBID do curso de História da UFRN foi uma experiência única, uma oportunidade de refletir e sistematizar estratégias que tivessem o objetivo de diminuir o

<i>Desafios para construir uma nova relação entre...</i>	Mossoró/RN: FAFIC/UERN	Nº 6	2023	29/107
--	------------------------	------	------	--------



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

distanciamento entre a escola e a universidade, como também entre a teoria e a prática na formação inicial docente, de forma que ainda não havíamos experimentado em nossos múltiplos e diferenciados espaços de atuação. Mas isso não significa que estivéssemos enfrentando desafios antes ignorados. Os problemas não eram novos, tampouco desconhecidos, mas o que o PIBID nos permitiria era desenvolver planos de ação focados nesses problemas e desafios nem sempre priorizados em nossa atuação cotidiana, a despeito do consenso sobre sua importância.

A esse respeito, vale notar que, mal saídos da universidade, nossos licenciados frequentemente manifestam publicamente a sensação de despreparo para o trabalho em sala de aula. As evidências dessa sensação têm repercutido no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nos questionários de 2017, ao assinalar o grau de concordância com a assertiva *O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas*, apenas 40,1% dos licenciandos em História do Rio Grande do Norte concordaram totalmente com a afirmativa, o que significa que 59,9% desses estudantes avaliaram que em alguma medida é preciso melhorar a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2017a, p. 15).

O índice de concordância total com a formação disponibilizada pelos cursos de licenciatura em História do estado é desanimador. E em algumas universidades a situação é ainda mais preocupante: caso do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal), em que somente 30,8% dos graduandos concordaram totalmente com a assertiva (BRASIL, 2017a, p. 15), e do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Mossoró), em que 30,4% dos graduandos concordaram totalmente com a assertiva (BRASIL, 2017a, p. 15). E o que esses índices evidenciam é que os cursos de licenciatura não têm correspondido suficientemente às expectativas dos estudantes no que se refere ao exercício prático do que lhes foi apresentado como conhecimento teórico nos componentes curriculares.

Superar esse desafio demanda enfrentar a crítica a algumas tradições que pesam sobre o ensino, tanto na universidade quanto na escola. Referimo-nos aqui à tradição que centra o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, percebido como o sujeito detentor do conhecimento que deve ser transmitido de forma oral, que perdura na escola e nos cursos de licenciatura, tornando



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

as aulas expositivas a principal, se não for a única, situação de aprendizagem prevista no planejamento pedagógico dos professores.

Há também a tradição que cristaliza a imagem da universidade como o espaço de produção do conhecimento, enquanto a escola se limitaria a reproduzi-lo de forma simplificada e aligeirada, sendo sempre apontada como o lugar do conhecimento incompleto, defasado e repleto de erros, em contraponto à universidade, que seria o local do ensino qualificado. Essa hierarquia tornaria os professores universitários únicos sujeitos capacitados a produzir os conhecimentos indispensáveis à correção das fragilidades dos profissionais da Educação Básica, muito embora, contraditoriamente, esses mesmos professores universitários tenham sido os responsáveis pela formação inicial dos professores que atuam nas escolas.

Por fim, há uma outra tradição discursiva que atribui ao professor da Educação Básica a responsabilidade exclusiva sobre o fracasso escolar das nossas crianças e jovens, reforçando os argumentos que contribuem para a sobrecarga de responsabilidade e a desvalorização dos profissionais do magistério, mal remunerados e comumente forçados a realizar seu ofício em condições precárias, em escolas onde pode faltar o básico, desde carteiras e mesas, até a merenda escolar.

Frente a esse cenário, que cria falsas hierarquias, inviabiliza o diálogo produtivo e propositivo entre os profissionais docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e tende a nos fazer avançar muito pouco na qualificação dos cursos de Licenciatura, é sempre gratificante celebrar experiências exitosas, que nos permitam pensar em novas perspectivas para uma efetiva qualificação dos cursos de formação inicial de professores. É com esse objetivo que apresentamos o texto que segue. Trata-se de um relato da experiência que tivemos na coordenação do subprojeto História do PIBID-UFRN (Natal), entre 2014 e 2020, evidenciando como, em meio a alguns tropeços, aprendemos a enfrentar o desafio de promover a articulação entre conhecimentos teóricos e atividades práticas na formação inicial docente, assim como superar a tradição, expressa em discursos e práticas, que tensionam a relação entre a escola e a universidade.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

AS PECULIARIDADES DO SUBPROJETO HISTÓRIA/NATAL 2014

O primeiro projeto institucional PIBID-UFRN foi submetido ao edital da CAPES em 2009, tendo a participação das licenciaturas de Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História. O segundo projeto institucional, do qual também fizeram parte as licenciaturas de Química, Matemática, Biologia, Física, Língua Portuguesa e Música, foi submetido ao edital da CAPES em 2011. Na execução desses dois editais, a coordenação do Subprojeto História/Natal foi atribuída à Profa. Dra. Fátima Martins Lopes. O convite lhe foi dirigido pela coordenação institucional do PIBID-UFRN, por se verificar que a professora exercia, naquela época, o cargo de coordenadora dos cursos de bacharelado e licenciatura em História, no campus Natal.

A expansão prosseguiu e o projeto institucional PIBID-UFRN submetido à CAPES em 2014 contou com o número expressivo de 26 subprojetos, dentre os quais cinco cursos a distância e dois subprojetos interdisciplinares.³ Em 2014 verificaram-se outras mudanças significativas no processo de elaboração do projeto institucional. No lugar dos coordenadores de curso serem convidados a assumir os subprojetos, a UFRN lançou um edital interno (UFRN, 2013), do qual poderiam participar os professores que atuavam nas licenciaturas e atendessem às exigências da Portaria Capes nº 096, de 18 de julho de 2013. Dois projetos concorreram na categoria Subprojeto de licenciatura em História – Natal (modalidade presencial), sendo um apresentado por docentes do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (Centro de Educação) e outro apresentado por docentes do Departamento de História (CCHLA), sendo este último o único aprovado.

Isso significa que, quando assumimos a coordenação do PIBID em janeiro de 2014, tínhamos em mãos um projeto aprovado pelo Colegiado do Curso de História, pela Coordenação Institucional do PIBID da UFRN e pela CAPES, passando por essas diferentes instâncias sem que quaisquer das equipes avaliadoras sugerissem algum tipo de esclarecimento, revisão, acréscimo ou ajuste. O fato de o projeto ser aprovado na íntegra nos avalizava perante as instituições promotora e

³ As informações relativas ao desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRN podem ser encontradas na página institucional do PIBID-UFRN. Disponível em: <http://www.pibid.ufrn.br/>. Acessado em 23 jun. 2022.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

executora do Projeto, como também assegurava aos futuros integrantes do Subprojeto História/Natal a qualidade da proposta e a competência da coordenação de área.

A trajetória bem-sucedida da nossa proposta tinha razão de ser. Para atender aos objetivos expressos no Regulamento do PIBID, o Subprojeto História/Natal que propomos foi elaborado em consonância com o princípio para a formação do licenciando apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de História da UFRN (UFRN, 2004), que está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), e é coerente com a posição defendida pela Associação Nacional de História, no sentido de considerar que a produção do conhecimento histórico deve nortear a atuação do profissional de História em todas as suas dimensões (CANABRAVA, 1981, p. 7-8). Isso significa *ensinar História como se faz História*, seguindo o princípio que rege a produção metodizada da pesquisa histórica e orientando as problemáticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do tempo presente, em consonância com a experiência local dos alunos.

A peculiaridade do projeto que apresentamos – se compararmos com a proposta apresentada pelos professores do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – está no princípio norteador, que é fundamentado na Teoria e Metodologia da História. Dentro da perspectiva assumida, aquilo que fundamenta o ensino de História é o processo que os profissionais da História utilizam para a produção do conhecimento histórico: por meio de acervos organizados, que permitam selecionar as fontes, formular problemas, analisar os dados em perspectiva histórica e produzir interpretações sobre o passado. Isso dá identidade e especificidade ao conhecimento histórico.

Para a formação do docente é necessário ir além: não apenas compreender esta forma de produção do conhecimento histórico, como também dialogar com o público a quem se destina a Educação Básica e atingir os objetivos específicos da formação cidadã e do ensino escolar da História, tais como a apreensão das informações históricas para alargamento da experiência temporal, criando condições para comparações e tomada de posicionamentos, viabilizando o pensar historicamente (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). Compreendendo esses processos, os seus



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

significados, os diálogos e saberes que os pressupõem, os futuros docentes necessitam exercitar essas etapas e incorporá-las ao cotidiano das suas tarefas na escola, inclusive, sabendo justificar os tempos destinados ao planejamento e avaliação.

Na docência, o profissional de História precisa criar critérios para seleção de conteúdo a partir dos interesses dos alunos, atendendo a perspectiva de formação do cidadão e fornecendo as condições para que o conhecimento histórico proporcione perspectivas mais amplas de leituras do mundo. Por outro lado, os professores de História também devem dialogar com os profissionais de outras áreas, apresentando as demandas para uma ação interdisciplinar. Isto só é possível fazendo planejamento, definindo os objetivos com clareza e sendo flexível o suficiente para participar do processo dialógico que caracteriza a escola.

As metodologias, estratégias e conhecimentos consolidados pela História do ensino de História são pontos de partida a serem adequados ou superados em situação didática, considerando-se o espaço formal da escola como organizador das nossas atividades. Como se observa, trata-se de um projeto de formação profissional que reafirma a identidade e especificidade do profissional de História, mas pressupõe o diálogo qualificado com outros campos de conhecimento necessários, como as teorias da aprendizagem, a psicologia da aprendizagem, a legislação, as prescrições curriculares e as demandas da sociedade.

Como um projeto de ensino voltado para formação profissional docente, o diferencial do Subprojeto História/Natal consistia em partir do princípio da construção de conhecimento, rejeitando terminantemente a ideia de transmissão de saberes pela oralidade, pois é dessa forma que nos propomos a dar continuidade às ações que reformulam a escola tradicional. Assim, o Subprojeto História/Natal se colocava como continuidade das iniciativas progressistas de inovação da escola e de mudança em relação à tradição consolidada nas licenciaturas, em que ainda prevalece a visão dicotômica da formação do pesquisador e do professor.

O TROPEÇO: A FORÇA DA TRADIÇÃO

<i>Desafios para construir uma nova relação entre...</i>	Mossoró/RN: FAFIC/UERN	Nº 6	2023	34/107
--	------------------------	------	------	--------



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

Quando assumimos efetivamente a coordenação do PIBID, além da segurança de ter em mãos um projeto de qualidade avalizada, tínhamos ideias formuladas a partir das nossas experiências como coordenadora do Curso (Juliana Souza), pesquisadora do ensino de História (Margarida Dias) e, obviamente, como professoras. Mas, Paulo Freire já nos chamou a atenção dizendo que “a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*; que o futuro é *problemático*, e não inexorável” (FREIRE, 2000, p. 51). Usamos as palavras “tropeço”, no subtítulo, e “problemático”, na citação, mas não nos seus sentidos negativos e, sim, na acepção que esses são momentos em que qualquer ser humano deve ter a capacidade de autoavaliação, senso crítico sobre suas ações e coragem para reconhecer suas incompletudes.

Parte das nossas certezas se desfez ao dar início aos trabalhos. Não idealizaremos o passado e assumimos: isso causou desconforto!

A começar, muito embora as atribuições de cada integrante da equipe – coordenação, supervisão e alunos – fossem explicitadas na Portaria Capes nº 096, de 18 de julho de 2013, sendo ratificada no Termo de Compromisso assinado por todos, faltava conhecimento objetivo com relação aos papéis a serem desempenhados. E demoramos a perceber as causas e implicações disso.

Havia divergências entre aquilo que propúnhamos e o que se esperava da coordenação de área, dada a ênfase do projeto na dimensão prática da experiência docente. Muitos licenciandos esperavam que nós trouxéssemos para as reuniões semanais textos supostamente teóricos, explicando detalhadamente o que deveria ser ensinado em sala de aula e de que forma; ou que distribuíssemos *papers* com modelos de plano de aula que pudessem ser reproduzidos de forma adaptada, para que assim aprendessem a prática docente. Outros esperavam aprender técnicas para entreter e chamar atenção dos alunos da educação básica, ou que apresentássemos sugestões de estratégias lúdicas e divertidas de transmissão do conhecimento, como forma de resolver o problema da chamada “falta de interesse” dos alunos. Havia também os que esperavam descobrir o segredo para manter suas turmas em ordem (entenda-se: alunos em silêncio, sentados nas cadeiras enfileiradas, virados para frente, com o mínimo de movimento possível), para resolver o problema



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

da indisciplina em sala de aula. Mas não tínhamos fórmulas mágicas. E muitos devem ter se decepcionado conosco.

Alguns licenciandos também esperavam obter, por meio das reuniões semanais com a coordenação e das reuniões com os supervisores, todo o conhecimento necessário para execução das atividades do PIBID. Acostumados a ouvir um velho provérbio nos corredores da academia – “Quem sabe faz, quem não sabe ensina” – muitos de nossos alunos de iniciação à docência pareciam acreditar que competia à coordenação de área determinar o que deveria ser ensinado, e o *como*, competindo-lhes tão somente reproduzir esse aprendizado na escola, transmitindo o conhecimento apreendido na universidade da forma mais simplificada, fácil e divertida possível. Sempre críticos com relação a distância entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, lhes parecia que esse distanciamento diminuiria na medida em que a coordenação de área focasse sua ação na elaboração de modelos e roteiros de orientações práticas, que pudessem ser prontamente executadas.

Trata-se de uma expectativa construída a partir do senso comum sobre a formação de licenciandos. E tivemos dificuldade de dimensionar esse aspecto adequadamente, o que, sem dúvida alguma, comprometeu a execução das atividades inicialmente propostas. Foi longo o trabalho realizado no sentido de evidenciar que a educação “não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares” (BRASIL, 2013, p. 13). Também foram precisos muitos diagnósticos e muita discussão sobre a proposta de trabalho com problemáticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do tempo presente, considerando as demandas sociais e especificidades do público discente, para que nossos licenciandos percebessem que modelos prescritivos não faziam sentido porque não havia uma escola, uma turma e um aluno modelo. Se “os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento” (BRASIL, 2013, p. 16), o processo de ensino-aprendizagem não pode simplesmente ignorar esse contexto. É imperativo conhecê-lo.

Portanto, não pretendíamos determinar o que ensinar ou como ensinar. Pretendíamos, na verdade, ensinar os licenciandos a aprender, pois sendo capazes de aprender, decidiriam como



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

ensinar. E todo aprendizado demanda tempo: tempo de estudo, tempo de reflexão, tempo de preparação e tempo de planejamento. Era essencial aprenderem sobre legislação, sobre os objetivos da formação cidadã, sobre o método de produção do conhecimento histórico em sala de aula, sobre estratégias de aprendizagem e sobre os processos históricos para que, sendo confrontados com as demandas específicas de cada escola, de cada turma, pudessem decidir o que ensinar e como ensinar. Claro que sob supervisão dos professores da rede e sob orientação da coordenação enquanto integrassem o projeto PIBID.

O objetivo era que, progressivamente, nossos licenciandos fossem capazes de definir os objetivos do ensino, selecionar os conteúdos e as estratégias mais adequadas para cada sequência didática de forma crítica e autônoma, de modo que suas escolhas pudessem ser justificadas pela coerência com os objetivos da disciplina escolar História, pela adequação às demandas sociais, pela consideração aos contextos em que atuavam. Afinal, como gostamos de dizer: “Para ensinar História para João, devemos conhecer a História... e João”.

Outra dificuldade esteve relacionada à ação dos professores da rede pública de ensino, pois tínhamos dúvidas – os supervisores e a própria coordenação – sobre como proceder para que efetivamente desempenhassem o papel de co-formadores dos licenciandos. Procurando respeitar o princípio de que o supervisor era o profissional mais bem habilitado a diagnosticar as especificidades e demandas de cada escola, de cada turma, inicialmente a coordenação conferiu ampla liberdade aos supervisores para encaminharem as atividades nas escolas como considerassem mais adequado. Essa decisão gerou imenso desconforto, manifesto pelos próprios supervisores como um “susto”. Frente a tamanha liberdade de ação, eles tiveram dificuldade em definir o foco e manter coerência com os princípios norteadores do projeto.

Após meses de trabalho que pareciam seguir à deriva, e depois de seguidas reuniões com supervisores e licenciandos – em vários casos ouvindo mais do que falando – a coordenação precisou fazer uma avaliação crítica do trabalho que vinha sendo realizado e assumir a fragilidade das estratégias executadas. Era preciso, primeiramente, rever aquilo que assumimos como conhecimentos prévios. Vale conferir dois exemplos.

<i>Desafios para construir uma nova relação entre...</i>	Mossoró/RN: FAFIC/UERN	Nº 6	2023	37/107
--	------------------------	------	------	--------



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

Primeiro: pensávamos que todos os supervisores pautavam a atividade docente no método de produção do conhecimento histórico. Mas nossos supervisores, formados de acordo com a tradição consolidada nos cursos de licenciatura, cuja ênfase recai na transmissão do conhecimento, não tinham clareza sobre o significado de *ensinar História como se faz História*. Ao longo das reuniões de planejamento, foi ficando evidente que a proposta de transmissão do conhecimento não estava superada. A ideia de que na Educação Básica transmitimos o que aprendemos nos cursos de graduação em licenciatura da forma mais simplificada, fácil e divertida possível, ainda tem grande peso, pois em sua formação inicial, os professores não foram treinados a perceber o espaço escolar como um espaço de produção do conhecimento.

Segundo: pensávamos haver um consenso sobre o significado de uma educação de qualidade. Mas a disseminação da ideia de que professor bom é aquele capaz de dar o livro “de capa a capa” ainda faz muitos professores acreditarem que conhecimentos teóricos ou conhecimentos aprofundados sobre processos históricos seriam dispensáveis na Educação Básica, dada a falta de tempo de fazer mais que ensinar noções superficiais sobre a interminável lista de conteúdos que abrange o projeto de ensinar uma história total cronológica e linear para nossas crianças e jovens.

Sabemos que se trata de um projeto hegemônico, mas avaliávamos que a bolsa de estudo seria suficiente para estimular o professor a novas reflexões e experiências. Mas fugir à rotina exige estudo e preparação. E a carga horária excessiva assumida pelos professores da Educação Básica para assegurar uma renda digna compromete o desempenho das atividades que deveriam naturalmente integrar a rotina de trabalho do professor. A falta de disponibilidade de tempo apareceu, sobretudo, nas atividades de planejamento, que foram sistematicamente traduzidas na organização de listas dos conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre.

Mais uma vez, tropeçávamos no peso da tradição. A mesma de antes: a tradição que centra o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, percebido como o sujeito detentor do conhecimento que deve ser transmitido aos estudantes. A tradição que cristaliza a imagem da universidade como o espaço de produção do conhecimento, enquanto a escola se limitaria a reproduzi-lo, na melhor das hipóteses de forma simplificada, mas na visão dos mais “críticos”, de



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

forma inadequada, defasada e repleta de erros. A tradição que atribui ao professor responsabilidade exclusiva sobre o fracasso escolar dos nossos alunos, reforçando os argumentos que contribuem para a desvalorização dos profissionais do magistério e consequente baixa remuneração, obrigando-os a assumirem cargas de trabalho extenuantes.

Era preciso superar esses desafios, pois ficou muito claro que a execução do nosso projeto seria inviável sem que coordenássemos efetivamente o trabalho realizado na universidade (reuniões de estudo e oficinas) com o trabalho realizado nas escolas (elaboração e execução das sequências didáticas). Para tanto, foi preciso que nos empenhássemos numa das dimensões do projeto PIBID que havíamos negligenciado: a formação continuada dos supervisores. Passamos então a incorporar, no planejamento do trabalho na universidade, preocupações não apenas relacionadas à formação inicial dos licenciandos, mas também na capacitação permanente de nossos supervisores. Felizmente, toda essa experiência proporcionou muito aprendizado a toda equipe.

● APRENDIZADO CONSOLIDADO

Se, por um lado, alguns de nossos supostos conhecimentos prévios tiveram de ser revistos, por força do confronto entre a teoria e a experiência empírica, uma parte significativa dos princípios e ideias que nortearam o Subprojeto História/Natal se confirmou e solidificou. Primeiramente, podemos ratificar **o potencial que o PIBID tem para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, visto que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica por meio de um diálogo não hierarquizado e positivamente propositivo**. O Programa tem este potencial ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes. Este é o principal objetivo em ter o supervisor colaborando na formação do futuro professor de História: assegurar que, por meio da sua experiência acumulada, possamos ganhar tempo na formação dos licenciandos.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

Mobilizar os professores de Educação Básica como co-formadores dos futuros docentes e torná-los protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério constrói um grande vetor diferencial. Portanto, os supervisores devem atuar como orientadores, pautando questões, refletindo sobre as tarefas docentes, corrigindo e aconselhando sempre que necessário. É desta forma que contribuem para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Se essas experiências tiverem caráter inovador e interdisciplinar - ainda melhor! -, mas de um fator não podemos descuidar: elas devem buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Esse conjunto de princípios e objetivos tem como norteadora a ideia de articulação entre teoria e prática como fundamental e necessária à formação dos docentes. Mas também é indispensável superar a ideia dicotômica que fragiliza essa articulação, supondo equivocadamente que o papel da universidade é promover a reflexão teórica, enquanto na escola se promoveria apenas a prática. É preciso compreender que toda teoria embute práticas e, nestas, estão concepções teóricas. Provocar o diálogo de como esses campos se estruturam na academia e no chão da escola é um desafio que não deveríamos tentar contornar.

Outro aspecto a ser destacado: **a profissão docente pressupõe estudo e atualização sistemáticos, atividades que são próprias da profissão, constituinte do trabalho cotidiano do professor.** Assim sendo, o docente deve dominar procedimentos de pesquisa e estudo que o favoreçam na tarefa contínua de elaborar estratégias adequadas ao público com quem dialoga e sistematizar as informações que levarão a uma comunidade específica que, muitas vezes, mesmo se tratando de turmas de mesmas séries, requerem formas de construção do conhecimento muito diferenciadas. Na execução em sala, por vezes, utilizamos analogias, anacronismos, imprecisões, como forma de conquistar a atenção dos alunos ou para iniciar uma reflexão, mas na continuidade do trabalho essas “necessidades pedagógicas” precisam ser retificadas, de modo a assegurar que a aprendizagem histórica seja promovida com correção e exatidão.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

Por fim, ressaltamos a **necessidade de o professor ter clareza sobre objetivos da Educação Básica, sobre a necessária coerência do seu planejamento com o público a que se destina, sobre viabilidade de múltiplas estratégias didáticas em sala de aula, e sobre as funções das avaliações (do trabalho do professor e do aluno)**. O objetivo do professor de História não é transmitir informações históricas. O conteúdo é meio para a formação do cidadão; não finalidade. As várias fases de desenvolvimento cognitivo têm especificidades que precisam ser (re)conhecidas em um ofício cuja interação entre os sujeitos é a base fundamental de construção do conhecimento. A coerência com a comunidade escolar, com os potenciais positivos e negativos que apresenta, e com os recursos que a escola dispõe, têm um peso determinante sobre a viabilidade das aprendizagens que podem ser construídas e sobre o sucesso de qualquer planejamento. Da mesma forma, não podemos perder de vista a compreensão da avaliação dos trabalhos do professor e do aluno como meio de checagem de alcance, ou não, dos objetivos, e revisão do planejamento e estratégias. Em seu conjunto, essas são as fases do trabalho docente que precisam ser apreendidas na sua integralidade, pois em cada uma delas há saberes, reflexões, experiências, que necessitam ser estudados.

No fim do projeto que coordenamos conjuntamente, após a vivência de tantas conjunturas políticas diferenciadas em nosso país e, em especial, para a escola pública, entendemos que é preciso investir coletivamente em alguns aspectos que reafirmam certezas e aprendizados construídos a partir daquelas experiências, que foram múltiplas, diversas e extremamente ricas.

Ressaltamos primeiramente que uma das singularidades da experiência do PIBID é possibilitar ao futuro professor de História ter vinte horas semanais, garantidas pela bolsa de iniciação à docência, de dedicação às atividades que constituem o exercício da docência: planejamento, execução e avaliação. Se essas atividades não forem vivenciadas e compreendidas sistematicamente, dificilmente o licenciando incorporará ao seu ofício essas tarefas ou as valorizará, mesmo quando o mercado de trabalho lhe impuser lógicas que não se coadunam com elas. Tanto a coordenação de área quanto os supervisores, conforme os princípios que regem o PIBID, também devem dedicar horas de trabalho ao Sub-projeto, igualmente garantidas pelas respectivas bolsas.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

Planejamento, execução e avaliação, mais uma vez, são atividades básicas e, consonante com o desafio de responder aos pontos diagnosticados nas escolas, é imperiosa a necessidade de estudo.

Em segundo lugar, como ressaltado anteriormente, a orientação dos supervisores é o grande diferencial do PIBID. Usufruir da experiência desses sujeitos cujo conhecimento foi construído e aprimorado no chão da escola é, efetivamente, toda a aposta de uma formação docente em novos moldes no Brasil. Portanto, a seleção de conteúdos, a coerência entre objetivos e públicos, a elaboração da estratégia mais adequada, a revisão das intervenções, a avaliação sistemática sobre o alcance dos objetivos, devem ser o centro do planejamento das reuniões nas escolas.

Também não podemos perder de vista que, em todas as fases do planejamento, o que deve nortear as ações do profissional docente é a construção do conhecimento. Só assim poderemos adequar nossas escolas aos objetivos de uma sociedade autônoma, livre, democrática, plural e diversa. Toda a tradição supostamente lógica – ou diríamos “tentação” – de centrar o processo escolar na ação do professor deve ser sistematicamente combatida, vigiada, para que alcancemos o objetivo maior: que os alunos e alunas se formem cidadãos e cidadãs autônomos e descubram o processo do aprender a aprender, que inclui a beleza e a magia de se ver autor da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi encerrado pelo governo federal no dia 28 de fevereiro de 2018. Apesar de todas as pressões do FORPIBID e dos bolsistas – professores universitários, professores da Educação Básica e graduandos – ocorreu a interrupção desse programa e sua retomada só se deu em agosto do mesmo ano, mas com uma drástica redução no número de bolsas. Abriu-se uma crise que ainda não foi superada. No Edital nº. 061/2013, implantado em 2014, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ofereceu 72.000 bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

escolas da rede pública de ensino. E a bolsa de Iniciação Científica, no valor de R\$ 400,00 correspondia a 55,24% do salário-mínimo (R\$ 724,00, conforme Decreto nº. 8.166, de 23 de dezembro de 2013). No Edital nº. 023/2022, a previsão era de distribuição de 30.840 cotas para IES públicas e privadas, e a bolsa de Iniciação Científica, sem reajuste - ainda no valor de R\$ 400,00 -, corresponde a apenas 33% do salário-mínimo (R\$ 1.212,00, conforme Medida Provisória nº. 1.091, de 30 de dezembro de 2021).⁴

Os alunos das licenciaturas são os que estão em situação mais vulnerável nas universidades públicas. Isso é sobejamente conhecido. Para além do acesso, é um desafio assegurar a permanência deles com políticas públicas que garantam as necessidades básicas que, muitas vezes, lhe são negadas. E foi justamente entre esses estudantes das IES públicas, em situação de vulnerabilidade econômica e social, que o corte de verbas e desvalorização das bolsas teve impacto desastroso, ameaçando a permanência e conclusão do curso de milhares de estudantes de licenciatura em todo país.

Mas, a nosso ver, para além das lutas pela permanência e aperfeiçoamento do PIBID, a universidade pública não deve perder a oportunidade de sistematizar as lições aprendidas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e inovar, ousar e propor alterações na formação dos professores e, no que nos diz respeito de forma mais direta, na formação inicial e continuada de professores de História.

Por isso, nos últimos anos, em nossa atuação profissional, temos mobilizado grande esforço e energia em participar ativamente de projetos que tenham essa finalidade, caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, que promove a formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com objetivos “voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir

⁴ Os Editais do PIBID estão disponíveis em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acessado em 23 jun. 2022.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade”. Não por acaso, temos tido a felicidade de reencontrar no PROFHISTÓRIA vários ex-integrantes do PIBID, que haviam trabalhado conosco como bolsistas aspirantes à docência ou como professores supervisores.

Assim como o PIBID, o PROFHISTÓRIA é expressão da necessidade de políticas de formação inicial e continuada de professores. Durante muito tempo, no campo de pesquisa sobre o ensino de História, travaram-se intensos debates sobre os estudos produzidos nesse campo estarem situados em grande parte nos Programas de Pós-Graduação em Educação, enquanto outros defendiam que tais estudos deveriam ser desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em História. Consideramos que esta é uma falsa questão, que em nada contribui para, efetivamente, valorizarmos tais estudos. Felizmente, a produção de conhecimento histórico no PIBID e no PROFHISTÓRIA redirecionou tal discussão para o que importa: a apropriação dos conhecimentos acadêmicos para fundamentar a construção de novos saberes, considerando os públicos e objetivos da escola que, afinal, é o espaço em que se operam as relações e se vivenciam os problemas e desafios que exigem essas novas produções.

Nesse sentido, observamos muitos êxitos, sobretudo porque o PIBID e o PROFHISTÓRIA, tendo o método histórico como eixo para a aprendizagem científica, tem concretizado seus objetivos dialogando de forma sistemática com os outros campos de conhecimento, como as teorias da aprendizagem, formação docente, história da educação, história do ensino de história e psicologia da aprendizagem. Desse modo, tem-se promovido de forma exitosa a formação docente no seu mais amplo sentido: exercitando o planejamento, execução e avaliação educacionais, refletindo sobre o realizado, adaptando ideias iniciais às novas demandas e realidades que emergem na prática, construindo novas estratégias de ensino-aprendizagem e produzindo materiais didáticos com criatividade e inovação, avaliando com franqueza o alcance ou não dos objetivos. E, assim, também nós desfrutamos da beleza e da magia de, apesar de alguns tropeços, continuarmos (re)aprendendo a ensinar.



Revista de Ciências Humanas da FAFIC/UERN	Profissionalização	ISSN 2965.2677	DOI 10.59776/2965-2677.2022.4523
---	--------------------	----------------	----------------------------------

SOUZA, Juliana
OLIVEIRA, Margarida

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Enade 2017**. Relatório de curso – História (Licenciatura) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Brasília: MEC, INEP, SINAES, 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Enade 2017**. Relatório de curso – História (Licenciatura) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasília: MEC, INEP, SINAES, 2017b.

CANABRAVA, Alice Piffer. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n.1, p. 1-11, mar./1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. **Página inicial**. Disponível em <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em 23 jun. 2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas. **A formação do profissional de história na contemporaneidade**. *Mouseion* (UniLasalle), v. 19, p. 109-125, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Pró-Reitoria de Graduação/UFRN. **Edital 01/2013 - PIBID/UFRN**. Natal, 2013. Disponível em http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013170236341a159580008bbd9ba5e7d/Edital_01.2013-PIBID-UFRN.pdf. Acesso em 23 jun. 2022.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História - Natal** (Bacharelado e Licenciatura). Natal: UFRN, 2004.

_____. Sobre o PIBID. s/d. Disponível em <http://www.pibid.ufrn.br/index.php/pagina-principal/institucional>. Acesso em 23 jun. 2022.