

Entre continuidades e mudanças na (auto)formação de professores: experiências, escritas de si e debates com a homogeneização que a escola produz

Juliana Souza¹

Margarida Dias²

Resumo: Este artigo, fruto de uma pesquisa de longa data, baseia-se nas nossas vivências no ambiente universitário, desde a graduação nos anos 80 e 90, a pós-graduação nos anos 2000 e o trabalho como profissionais formadoras de professores nas últimas duas décadas. Discutimos a formação docente a partir da nossa atuação conjunta nos programas PIBID e PROFHISTÓRIA, refletindo sobre como o trabalho no primeiro influenciou resultados positivos no segundo e sobre a importância de promover um diálogo real entre a formação de professores e as questões do ensino básico. O texto inter-relaciona essas experiências e a análise de fontes como entrevistas com egressos do PROFHISTÓRIA/Natal e planos de cursos

¹ É doutora em História Social pela UNICAMP, professora associada do Departamento de História e do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/História/Natal-UFRN, 2013-2020). E-mail: julianasouza@cchla.ufrn.br.

² Doutora em História (UFPE) – Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História e do PROFHISTÓRIA do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DHIS/PPGH/CCHLA/UFRN). E-mail: margaridahistoria@yahoo.com.br.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

obrigatórios desse mestrado. Nossa atuação no PIBID e no PROFHISTÓRIA resultou em: parcerias com professores da Educação Básica, promoção de atividades que conectam alunos à lógica de produção e divulgação do conhecimento histórico, mudanças em nossa prática docente nos cursos de formação inicial etc.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação Docente; PROFHISTÓRIA; PIBID; Teoria e Prática.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Between continuities and changes in teacher self-training: experiences, self-writing and debates with the homogenization produced by the school

Abstract: This article, the result of long-term research, draws on our experiences in the university environment, from our undergraduate studies in the 1980s and 1990s, our graduate studies in the 2000s, and our work as professional teacher trainers over the past two decades. We discuss teacher training based on our joint work in the PIBID and PROFHISTÓRIA programs, reflecting on how our work in the former influenced positive results in the latter, and on the importance of promoting a real dialogue between teacher training and basic education issues. The text interrelates these experiences and the analysis of sources such as interviews with PROFHISTÓRIA/Natal graduates and mandatory course plans for this master's degree. Our work in PIBID and PROFHISTÓRIA resulted in: partnerships with basic education teachers, promotion of activities that connected students to the logic of production and dissemination of historical knowledge, changes in our teaching practice in initial training courses, etc.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Keywords: History teaching; Teachers' education; PROFHISTÓRIA; PIBID; Theory and practice.

Cada educador não deve ele mesmo refletir sobre sua prática educativa? Indo além: cada educando não deve também refletir sobre a educação sobre a qual padece? E mais longe ainda: não deve cada indivíduo de um grupo social refletir sobre a educação que essa sociedade produz?

Silvio Gallo

Apresentação

O texto que agora expomos é resultado de uma pesquisa executada em momentos diferenciados e com várias etapas: amálgama de experiências vivenciadas pelas autoras como cidadãs e estudantes de

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

graduação entre meados dos anos 1980 e 1990, pós-graduadas no início dos anos 2000, e profissionais formadoras de professores(as) nas duas últimas décadas. As experiências norteadoras do texto que aqui apresentamos foram, além das nossas próprias formações, o fato de termos partilhado a coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - Natal), e termos lecionado componentes curriculares do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/Natal, várias vezes de forma conjunta. Igualmente importantes foram as reflexões realizadas a partir das pesquisas que orientamos nesse programa de pós-graduação, quando possível dialogando com dados sobre o contexto histórico, e sempre balizadas pelas experiências dos colegas da Educação Básica que trabalharam conosco no desenvolvimento de suas dissertações. Em diálogo com tudo isso analisamos fontes variadas como as resultantes de entrevistas estruturadas por meio de formulários com egressos do Profhistória/Natal; Planos de cursos de disciplinas obrigatórias neste Mestrado Profissional e apropriando-nos dos debates sobre escrita de si e egohistória.

Ao evidenciar como levamos os resultados de nossas experiências no PIBID para o PROFHISTÓRIA, e as experiências exitosas dessas duas vivências para a graduação, temos o objetivo de fazer o registro dos desafios que enfrentamos e as análises que fizemos, da mesma forma que temos a expectativa de que essas análises das nossas experiências articuladas com

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

pesquisas e reflexões continuadas sobre a o conhecimento produzido no campo do ensino de história sirvam para a promoção de outras práticas de docência no Ensino Superior. Trata-se, portanto, da tentativa de estimular os profissionais da área em ousar nas salas de aula com propostas de formação de professores(as) que se diferenciam das tradições consolidadas, sobretudo nas universidades públicas.

Formação e ações profissionais como meios de reflexões sobre as práticas

A universidade brasileira, após a reforma de 1968, passou por um longo processo de organização que não deve ser compreendido como uníssono. Há disputas e projetos vencedores e, na segunda metade da década de 1980, apesar de todas as inovações administrativas e organizacionais, a formação de pesquisadores ainda não havia se consolidado¹. A tradição de formação bacharelesca, com ênfase no conhecimento ilustrado para distinção social, continuava sendo elemento importante de composição dos cursos universitários. Portanto, é no sentido de um modelo de modernização e direcionamento para uma produtividade acadêmica pautada na formação de pesquisadores que se iniciam programas como o de Iniciação Científica (PIBIC)².

Fato é que as soluções não passavam pelo conjunto da comunidade acadêmica. Os debates sobre a reforma universitária haviam se perdido na década de 1960 e a ditadura militar havia deixado marcas indelévels sobre

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

a forma de criação e implementação de ações dessa natureza. O percentual da população com acesso ao ensino universitário não havia se modificado significativamente já que, em 1960, a taxa de escolarização bruta na Educação Superior era de apenas 1,1% da população do país. O percentual de brasileiros que conseguia diplomar-se no ensino superior subiu pouco na década seguinte, passando para 3,6% da população em 1970. Entre 1980 e 1990, a população com acesso ao Ensino Superior chegou a 8,3%, mas esse movimento de expansão esteve fortemente marcado pelo aumento da oferta no setor privado, que em 1960 concentrava 44% das matrículas em cursos de graduação, percentual elevado para 70% em 2002^{III}. Desse modo, para os filhos e filhas da classe trabalhadora, nosso caso, adentrar a este universo continuava sendo um ponto fora da regra.

Por isso, como graduandas durante as décadas de 1980-1990 e pós-graduandas no início dos anos 2000, nós nos formamos numa universidade pública que não só não acolhia outras culturas, como também impunha nossa adequação ao modo de nela operar. A aprovação e êxito nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como a participação em projetos na condição de bolsistas de pesquisas, significava a naturalização de formas de agir, pensar e sentir que não levava em conta as limitações de uma Educação Básica fragilizada pelos percursos históricos do país, nem as condições de mulheres de classes subalternas vindas da periferia, e todas as condições desiguais que isso significava. Frente aos desafios para o bom desempenho acadêmico, condição essencial para o reconhecimento de

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

pertença àquele espaço^{IV}, nossa experiência de vivência acadêmica foi atravessada pela desconfiança quanto ao merecimento ou não desse reconhecimento, que precisava ser superada para que não cedêssemos às forças que empurram os sujeitos provenientes de realidades concretas desfavoráveis para as margens do sistema educacional.

Não incorporar o discurso meritocrático foi, durante este período e posteriormente como professoras, resistir a uma ideologia que quiséssemos fosse só das hostes mais conservadoras ou do mercado. Ela está impregnada na universidade pública e, infelizmente, também nas licenciaturas, que são os cursos que mais recebem estudantes provenientes dos setores populares. Queremos reforçar com isso que a inclusão desses setores no sistema de ensino, na universidade como na escola, sendo precária e marginal, não fazem desaparecer os preconceitos, nem tampouco impedem o desenvolvimento de novas formas de exclusão, que afetam duramente os filhos e filhas da classe trabalhadora que se formaram no sistema público de ensino.

Como formadoras de professoras e professores, assumir a coordenação do PIBID foi a oportunidade de combater dentro do próprio curso de graduação em História a visão da escola como espaço de segunda classe, onde as condições precárias, sejam dos estudantes ou das instituições, fomentam preconceitos de todo tipo e fazem o olhar da academia o qualificar de forma naturalizada como um espaço desprovido de saberes, reforçando a superposição hierárquica entre a escola e a

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

universidade^v. A escola se converte, assim, num espaço visto como decadente, distorcido e incompleto, o qual a universidade observa como se estivesse sempre na condição de mestre fiscal, identificando erros, desvios e ausências, falhas que somente os(as) professores universitários saberiam consertar, já que supostamente seriam os detentores do monopólio da arte de ensinar com correção e qualidade.

Efetivar um dos princípios básicos do PIBID, que previa a participação do(a) professor(a) da Educação Básica como co-formador de futuros professores junto conosco, nos fez viver e refletir sobre alguns aprendizados que incorporamos em nossa prática e levamos para o PROFHISTÓRIA. Quando, no dia 28 de fevereiro de 2018 (retomamos ainda em um último momento até o ano de 2019), nos despedimos da coordenação do PIBID/História/Natal, sistematizamos alguns pontos que, ainda neste momento, balizam nosso esforço em repensar as licenciaturas de uma forma geral e o nosso curso em particular. Além de sistematizá-los após os anos de vivência desta experiência, dialogando com leituras de legislações, textos acadêmicos, dados da sociedade brasileira; pudemos transmutá-los, a partir de 2016, para os desafios que se apresentavam com a instalação de um dos núcleos do PROFHISTÓRIA em Natal, quando ocorre nossa inserção nesse programa de pós-graduação como professoras e orientadoras.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

**Pesquisa sobre o Ensino de História e formação de professores:
(des)conhecimentos**

As reflexões que se seguem, portanto, não são necessariamente saberes originais. O que avaliamos como específicas foram nossas experiências em nosso espaço de atuação e como temos investido em compartilhá-las com os(as) colegas da Educação Básica mestrandos no PROFHISTÓRIA, colegas professores(as) do núcleo desta pós-graduação na UFRN e graduandos(as) em História, posto que, assim concebemos, a dialética das relações desses sujeitos nos proporciona o repensar de um conjunto de ações que permeiam as instituições escolares.

Os(as) alunos(as) das licenciaturas são os que estão em situação mais vulnerável nas universidades federais, isso é sobejamente conhecido. Para além do acesso, temos que assegurar a permanência deles e delas com políticas públicas que supram as necessidades básicas que, muitas vezes, lhe são negadas. Essas políticas reparatórias são criticadas por alguns como se as instituições escolares, ao fazê-las, extrapolassem as funções das universidades e das escolas. Compreendemos, contrariamente a esse pensamento, como investimento em uma geração que teve muitos direitos negados. Afinal, “se a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo, as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-la são distintas”^{vi}, já que o ingresso no Ensino Superior, isoladamente, não garante a superação dos obstáculos mormente enfrentados pelos cidadãos marginalizados, cujas condições concretas e

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

materiais de existência são marcadas pela precariedade. É preciso, ainda, disputar essa ideia e construir consensos possíveis e elaborar normatizações que assim as garantam. No PBID havia a exigência de incorporação de candidatos em vulnerabilidade social e, infelizmente, não foi incomum constatar que a bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) à época, era a única renda garantida da família do estudante. Todos os outros ganhos dependiam de trabalhos sazonais de outros membros da família, excluídos do mercado formal de trabalho. Este dado nos informa sobre a necessidade de relacionar diagnósticos avaliativos com as atividades, tarefas e estudos em sala, reconhecendo os sujeitos com seus saberes diversificados, seus potenciais e limitações.

Quando observadas as especificidades dos cursos de História, um primeiro elemento a ponderar é que a composição curricular, ou a forma de efetivação das atividades das graduações que formam professores(as), não podem se eximir de discutir uma das funções precípua da produção do conhecimento histórico, que é o ensino na Educação Básica, e isso significa incorporar a produção do campo do ensino de História à formação de professores(as). Continuar restringindo as reflexões relacionadas ao ensino na verificação de como determinados temas são tratados nos livros didáticos ou na elaboração de aulas idealizadas, sem análises sobre públicos e objetivos, é sonegar todo um campo de conhecimento que se estruturou junto com a universidade brasileira contemporânea^{vii}. O que queremos ressaltar é que são saberes produzidos sobre um campo de

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

saber – pesquisa em ensino de História – consolidado no Brasil há, pelo menos, 30 anos, mas que não recebem a devida apropriação pelos professores universitários que formam os docentes da educação básica.

Dito isso, parece-nos mais promissor tratar a formação de professor(a)es e as exigências da profissão docente para além das tradições e dos exemplos que tivemos nas nossas próprias experiências educacionais, sem descuidar delas e dos seus potenciais educativos, estudando-as também com o intuito de extrapolar o que se naturalizou como modelo de docência e colocando-as em diálogo com os resultados das pesquisas acadêmicas, de modo que possam alterar ideias e práticas sobre os saberes docentes.

A função social da História, ou suas funções, dentre elas o ensino, é parte fundante da teoria da História, ou seja, compreender a produção do conhecimento histórico em situações didáticas se relaciona com a especificidade do público e do objetivo, mas se trata da produção do conhecimento histórico, por isso deve ser parte da teoria da História. Esta concepção se integra, também, à ideia de que a sala de aula é espaço de construção do conhecimento pelos seus sujeitos. Como não é transmissão, não pode se coadunar com a proposição de uma forma de ensinar, mas com um conjunto de saberes a serem construídos. Este princípio nos norteava no planejamento das atividades do PIBID e, com isso, passamos a construir com supervisores(as) e graduandos(as) atividades e materiais didáticos que usassem os conteúdos históricos como meios para ensinar,

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

de maneira que a seleção de conteúdo foi assumida como uma prerrogativa fundamental do ser docente.^{viii}

Conceber a teoria da História como conjunto de estudos que têm por preocupação central atender as funções sociais do conhecimento histórico e considerar os espaços de atuação dos profissionais de História para cumprir essas obrigações profissionais, requer que se supere a perspectiva reducionista que insiste em resumi-la a mero conteúdo que pode ser aprendido por meio de uma disciplina ou duas. Na perspectiva aqui apresentada, a teoria da História é um conjunto de estudos que cumpre atravessar o curso, sendo pautada em todas as disciplinas e/ou atividades na relação que estabelece com a área de conhecimento em estudo. Portanto, compreender como a forma de produção do conhecimento histórico fundamenta o planejamento e objetivos educacionais do ensino de História efetiva a demanda de formação do professor(a)-pesquisador(a).

Discutir as funções sociais da História e, em particular, do ensino de História, remete às formas de divulgação do conhecimento histórico e, para isso, nós não temos nenhum investimento institucional em nosso curso, apesar da estrutura da UFRN comportar essa discussão e formação, e das ações individuais e pontuais de alguns professores. No século XXI, com o acúmulo de tecnologias digitais disponíveis, é preciso formar profissionais capacitados para o diálogo com elas, para pensar modalidades de ensino (presencial e a distância) que possam mobilizar essas tecnologias, e tudo

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

isso requer outros tipos de atividades e construção de saberes que sobrepõem, em muito, uma formação pautada na oralidade e na leitura de textos sobre fatos, personagens, processos históricos, ou assumir uma interpretação como a mais correta.

Não propomos, com isso, que se deva prescindir desses conhecimentos. Refletir sobre a constituição de marcos, personagens, processos, periodizações e saber acessar essas informações são atividades fundamentais para o(a) professor(a) de História. Portanto, o que, quando, onde e como aconteceu são saberes importantes, embora eles não sejam o centro do processo ensino-aprendizagem, nem tampouco necessitamos ter a memorização como ação predominante da escola. Práticas diversas – de uso das fontes, de busca de informações, de trabalhos em comunidades, de construção de materiais de divulgação do conhecimento histórico – devem compor as práticas de atividades em sala de aula na formação de professor(a)es, utilizando os conteúdos, as expertises dos(as) professor(a)es universitários e os acervos disponíveis em nossas instituições, mobilizados para as pesquisas integrados às situações didáticas. Estas reflexões e discussões realizadas no âmbito das atividades do PIBID/História/Natal foram o alicerce para produção de materiais didáticos e nos possibilitou a definição de produto, tão debatido nos momentos iniciais do PROFHISTÓRIA, conceito que compreendemos referir-se a

um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

aprendizagem, a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo docente e que tem como objetivo saná-lo ou contribuir para sua diminuição. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o aluno(a) no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e construção da autonomia do sujeito aprendente^{IX}.

Já apresentamos essa definição em eventos acadêmicos, nos quais ressaltamos que foi elaborado a partir das experiências vivenciadas no PIBID/História/Natal e nos projetos de ensino em que construímos materiais didáticos, portanto, a compreendemos como parte da produção teórica das quais as reflexões do campo do ensino de História tem produzido e deve avançar a partir das nossas próprias experiências de país colonizado, excludente, racista e, mesmo assim, produtor de vivências diversificadas que podem nos (in)formar sobre projetos possíveis de formação de professores.

Sobre a proposição desses materiais, o fundamental é que parte de um problema diagnosticado em sala de aula, busca sua solução a partir de estratégias de ensino-aprendizagens de Histórias nas quais se utiliza a problematização, o recorte de um espaço-temporal, fontes, conceitos, constroem-se narrativas e o foco é o(a) estudante e não o(a) professor(a).

Em razão da significativa experiência do PIBID, nos capacitamos para um entendimento rápido e diferenciado das propostas do PROFHISTÓRIA, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da dimensão propositiva das dissertações, o que nos permitiu compor com os

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

profissionais da rede de Educação Básica um núcleo formativo de professores(as) interessados em rever as relações cristalizadas de uma suposta superioridade da academia sobre a escola, e que também fosse mais sensível ao real aproveitamento de saberes e experiências construídos no chão da escola. Com isso, refletimos sobre uma das maiores dificuldades da Educação Básica, que é a falta de tempo para a execução das atividades docentes – traduzidas na tríade planejamento/execução/avaliação – e a necessidade de inclusão desta discussão na formação do(a) professor(a), mesmo cientes de que sua inserção é um tema polêmico, pois alguns defendem que seria do âmbito exclusivo das pautas sindicais.

Por outro lado, em diálogo permanente com professores(as) e alunos(as), combatemos a ideia de transmissão de conhecimento por meio de práticas diferenciadas. Para desconstruir a tradição escolar de focar o processo ensino-aprendizagem no professor(a), trabalhamos com diagnósticos e planejamentos que demonstravam a necessidade de colocar estudantes no centro do processo, para que pudéssemos cumprir o objetivo em tornar o ensino de História significativo e cumpridor da sua função social de aprendizado da leitura do tempo e como chave explicativa de fenômenos sociais. Para além de uma posição teórica e política dos(as) professores(as), trata-se de condição indispensável para renovar a instituição escolar, seja ela relativa à Educação Básica ou aos cursos universitários, cuja negação assume o risco de torná-la incompatível com

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

as necessidades da nossa sociedade e de instituições escolares quanto à formação para a autonomia dos(as) educandos(as).

Partindo dos princípios norteadores de que ensinar História na Educação Básica não significa simplificar o conhecimento acadêmico, e um curso de graduação não consiste na revisão aprofundada da História tradicionalmente estudada na escola, trabalhamos triangulando saberes da experiência (representados pelos professores da Educação Básica), saberes do conhecimento histórico (representados pelos conteúdos históricos estudados nas disciplinas específicas do curso de História) e saberes de outras áreas de conhecimentos (representados pelos profissionais com os quais dialogamos em atividades do Programa).^x

A construção de um saber orientar no Mestrado Profissional em Ensino de História se deu, portanto, a partir destes norteadores, que se concretizaram por meio do diálogo com os colegas da Educação Básica. O Mestrado Profissional pressupõe a partilha entre dois profissionais, e assim agimos, tentando proporcionar condições de viabilização desses princípios nas disciplinas ministradas e nas reuniões de orientação. Com isso conseguimos, a partir das inquietações pautadas pelas experiências na escola, refletir sobre como o conhecimento acadêmico pode nos ajudar a formular materiais e/ou ações que possam resultar em levar para a escola alternativas de ensino-aprendizagem de História que sejam significativas para os sujeitos envolvidos. Não é nossa intenção afirmar que não houve percalços neste desafio de atuar em um Mestrado Profissional em Ensino de

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

História, mas, sem dúvidas, dialogar com nossos colegas tendo por base as experiências que foram sistematizadas nas reflexões anteriormente expostas nos deu mais segurança para construir novos caminhos.

Experiências no chão da escola como subsídio para o desenvolvimento de produtos didáticos

Dada a importância do diálogo com os colegas da Educação Básica para nossa avaliação sobre o desenvolvimento e o impacto de nossas experiências e reflexões no PROFHISTÓRIA contamos, para escrita desta parte do texto, com suas respostas a um questionário respondido por meio do formulário *Google Forms*, que nos permitem fazer essa avaliação privilegiando o ponto de vista dos(as) profissionais que ingressam no PROFHISTÓRIA.

O questionário, totalmente composto por perguntas objetivas, foi submetido a nossos(as) ex-orientandos(as) do PROFHISTÓRIA, ou seja, todos(as) que desenvolveram seus projetos de pesquisa no programa sob nossa orientação e realizaram a defesa da dissertação entre 2018 e 2020. Atendendo esse único critério, encaminhamos o questionário para 11 professores(as) mestres em Ensino de História, que nos responderam prontamente. Na medida em que, entre 2018 e 2020 houve 36 dissertações defendidas no PROFHISTÓRIA – UFRN, nossos ex-orientandos(as) correspondem a 30,5% do total de profissionais formados pelo núcleo UFRN do programa, o que significa que estamos lidando com uma amostragem

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

que sem dúvida nos permite formular algumas hipóteses que não se restringem ao grupo que respondeu ao questionário, podendo ser estendidas aos demais discentes do PROFHISTÓRIA – UFRN.

O questionário que elaboramos não pedia o nome das pessoas, mas trazia algumas perguntas sobre identidade e atuação profissional. Do total de participantes da pesquisa, 4 (36,4%) se identificaram como mulher cisgênero e 7 (63,6%) se identificaram como homem cisgênero. No que se refere à identidade étnico-racial, 45,5% se declararam como brancos(as), 36,4% como pardos(as) e 18,2% como pretos(as). No que se refere ao nível de ensino em que esses professores(as) lecionam, 45,5% atuam no Ensino Fundamental, 81,8% no Ensino Médio e 18,2% na Educação para Jovens e Adultos.

Perguntados sobre “quais os motivos que lhe levaram a fazer a seleção do PROFHISTÓRIA?”, podendo escolher mais de uma alternativa em suas respostas, verificamos que apenas 27,3% admitiram “necessidade de cursar uma Pós-Graduação para resolução de problemas acadêmicos”, ou seja, apenas três decidiram investir na pesquisa com o fim de resolver um problema ou questão que não se viam capazes de resolver sem investimento em sua própria capacitação e qualificação profissional. Por outro lado, nas respostas para essa mesma questão, 81,8% dos(as) entrevistados(as) informaram ter “vontade de cursar uma Pós-Graduação, para satisfação pessoal”, enquanto 72,7% responderam terem sido motivados(as) pela “necessidade de cursar uma Pós-Graduação para

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

ascensão profissional". Numa sociedade desigual e excludente como a brasileira, não chega a surpreender que a maioria dos(as) entrevistados(as) tenha se empenhado em cursar uma pós-graduação com o propósito de obter satisfação pessoal e ascensão profissional. Como menos de 1% da população entre 24 e 65 anos tem diploma de mestrado no país^{xl}, trata-se de um privilégio acessível a um número muito restrito de profissionais, que por meio da obtenção desse título podem desfrutar de *status* e privilégios simbólicos e materiais que certamente impactam na vida pessoal e profissional de diferentes formas.

Perguntamos para os(as) entrevistados(as) se "houve apoio da gestão da escola para que realizasse o curso, expresso de forma pragmática na distribuição de turmas, organização dos horários etc.", pelo que 45,5% responderam que sim, 9,1% responderam que o apoio foi parcial e 45,5% responderam que não tiveram apoio algum da gestão da escola. Essa falta de apoio parece ter relação estreita com o objetivo a ser alcançado por meio do curso, já que os próprios discentes afirmam que as principais motivações haviam sido a satisfação pessoal e a ascensão profissional. Isso significa que a qualificação desses profissionais é entendida até pelos próprios professores(as) como um projeto pessoal de distinção social, cujas repercussões, ao menos em princípio, estariam restritas às suas vidas pessoais. Como motivação ou expectativa inicial, nem por parte dos gestores e nem por parte dos(as) próprios professores(as), parece haver maior reflexão sobre o impacto da

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

qualificação desses profissionais para o trabalho coletivo no espaço escolar, para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica.

A importância atribuída por esses profissionais para o mestrado profissional como meio de satisfação pessoal e ascensão no mercado de trabalho não significou, contudo, que a experiência do curso tenha sido tranquila, especialmente se considerarmos a falta de apoio com a qual todos(as) tiveram de lidar. Diante disso, um dos principais desafios enfrentados pelos(as) discentes do programa foi conciliar o curso com a jornada de trabalho nas escolas. Perguntamos aos mestrandos(as) “qual a carga horária de trabalho semanal durante o mestrado”, obtendo as seguintes respostas: 9,1% trabalhavam até 20h semanais, 36,4% trabalhavam entre 31h e 40h semanais, 27,3% trabalhavam entre 41h e 50h semanais, e 27,3% trabalhavam entre 51h e 60h semanais. Em razão dos baixos salários, não é incomum os(as) professores(as) da Educação Básica terem mais de uma matrícula e conciliarem o trabalho nas redes pública e privada de ensino, o que explica a carga horária de trabalho excessiva desses profissionais, fragilizando o investimento em capacitação profissional^{XI}.

Perguntados(as) se tiveram “licença total ou parcial durante o mestrado”, 45,5% afirmaram que não conseguiram tirar qualquer licença para desenvolver ou concluir suas pesquisas no mestrado profissional. Quanto aos 54,5% que conseguiram tirar alguma licença – recurso que costumam lançar mão na fase final do curso –, verificamos que 27,3%

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

conseguiram licença parcial de 1 a 2 meses de duração, enquanto os outros 27,3% conseguiram licença parcial de 2 a 4 meses. Isso significa que, na melhor das hipóteses, o que esses profissionais conseguiram foi redução da jornada de trabalho por alguns poucos meses, apenas para concluir a pesquisa e escrita da dissertação. Nenhum deles(as) conseguiu dedicar-se exclusivamente à pesquisa em nenhum momento do curso. Diante da carga de trabalho excessiva e da falta de apoio das gestões, fica evidente que os(as) discentes do PROFHISTÓRIA realizam suas pesquisas em situação bastante adversa, sem estímulo ou apoio para se capacitarem, parecendo prevalecer a perspectiva de que o(a) professor(a), uma vez formado e sabedor do conteúdo, não precisa investir em qualificação profissional.

Como orientadoras, acompanhando de perto toda a jornada desses(as) profissionais no curso de mestrado, muitas vezes testemunhando suas queixas e reclamações com relação à instituição universitária e ao corpo docente, especialmente no que se refere à falta de sensibilidade quanto às especificidades do perfil do corpo discente do PROFHISTÓRIA, formado majoritariamente por profissionais há anos inseridos no mercado de trabalho, lutando para conciliar o curso com as necessidades familiares e longas jornadas de trabalho. A escuta desses relatos nos motivou a questionar suas percepções “sobre o retorno à universidade, como estudante de pós-graduação”. Em contraste com os relatos angustiados tantas vezes testemunhados, na resposta ao

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

questionário, 45,5% dos(as) entrevistados informaram que a experiência de retorno à universidade foi ótima, 45,5% a classificaram entre ótima e boa, e 9,1% avaliaram que a experiência oscilou entre boa e regular. Parece-nos, então, que no processo de auto-organização é característico do movimento de construção das memórias^{xiii}, a tendência foi minimizar a relevância das várias situações de conflito vivenciadas pelos(as) discentes ao longo do curso, prevalecendo uma visão idealizada das experiências vivenciadas no espaço acadêmico.

Perguntamos para os(as) entrevistados se, na opinião deles(as) “o Exame Nacional para ingresso no PROFHISTÓRIA indicou, pelo seu formato e questões, a estreita relação entre a teoria da História e o ensino de História”, pelo que 72,7% responderam concordar totalmente com a afirmativa, enquanto 27,3% afirmaram concordar em parte e discordar em outra parte. Não estando claro para todos(as) discentes a relação entre o ensino do componente curricular e os fundamentos teóricos da ciência de referência, pareceu-nos relevante propor outras questões que nos informassem como avaliavam o impacto do curso em suas formações.

Ao responderem sobre a afirmação de que “as disciplinas cursadas no PROFHISTÓRIA contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional”, 72,7% concordaram totalmente com a afirmativa, e 27,3% dos(as) entrevistados(as) concordaram parcialmente. Ao responderem se “o curso PROFHISTÓRIA contribuiu no desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional”, 63,3% concordaram totalmente com a

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

afirmativa, e 36,4% concordaram apenas em parte, discordando em outra parte. Muito embora apenas a minoria dos entrevistados tenha discordado parcialmente dessas afirmativas, essas respostas indicam que os(as) professores(as) ainda não estão completamente convencidos sobre a contribuição do curso para a formação continuada quando esta é pensada para além da aprendizagem de conteúdo.

Tal dúvida expressa um dos principais embates travados no âmbito do PROFHISTÓRIA, acerca da função dos mestrados profissionais. Ao participarmos da reunião dos(as) professores(as) da disciplina Teoria da História, assim como da reunião dos(as) professores(as) da disciplina História do Ensino de História, ocorridas no I Congresso Nacional do PROFHISTÓRIA (outubro/2019, em Salvador/BA), pudemos perceber que, na perspectiva de parte do corpo docente, a prioridade desses componentes curriculares obrigatórios seria a atualização do conhecimento bibliográfico dos(as) discentes, colocando em segundo plano a preocupação de “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”^{XIV}, objetivo primeiro dos mestrados profissionais, conforme portaria normativa n. 7 de 22 de junho de 2009.

O foco no exercício da prática profissional avançada e transformadora implicaria em atribuir aos(às) discentes – que conhecem a comunidade escolar e suas demandas, e enfrentam cotidianamente os

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

desafios de se promover um ensino de qualidade na Educação Básica – um papel central no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-os(as) como profissionais da educação que são detentores de um saber essencial para que se identifique e conheça as demandas específicas da educação. Já a preocupação com atualização do conhecimento bibliográfico pressupõe que o(a) professor(a) ocupe o lugar central no processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecido como o sujeito detentor do saber que precisa ser transmitido.

A falta de consenso a respeito dos objetivos a serem perseguidos nos componentes curriculares do PROFHISTÓRIA ajuda a compreender porque, quando confrontados com a afirmação de que “os planos de ensino apresentados pelos professor(a)es do PROFHISTÓRIA contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos”, 63,6% dos(as) entrevistados(as) tenham respondido que concordavam totalmente com a afirmativa, ao passo que 36,4% concordaram apenas em parte, discordando em outra parte. Ao opinar sobre a afirmativa de que “as disciplinas do PROFHISTÓRIA favoreceram a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas”, 72,7% dos(as) entrevistados(as) concordaram totalmente com a proposição, e 27,3% concordaram apenas em parte. Ao que nos parece, os percentuais de discordância parcial indicam que precisamos avançar no estreitamento das relações entre conhecimentos práticos e teóricos, atentando à necessidade de construir conhecimentos que possam atender demandas identificadas de forma

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

precisa e objetiva, sob o risco de nos enclausurarmos na trincheira da teoria pela teoria, esvaziada de sentido e relevância.

Interessante notar que apesar de os(as) ex-alunos(as) terem admitido o peso preponderante de suas preocupações individuais como motivação para entrar no programa, buscando satisfação pessoal e ascensão profissional, quando perguntados sobre as pesquisas que desenvolveram, parece não terem tido maiores dificuldades em subordinar a escolha dos temas de pesquisa ao objetivo precípua do curso, que é a melhoria da qualidade do exercício docente em História na Educação Básica. Perguntamos “na escolha do tema a ser estudado no PROFHISTÓRIA, qual aspecto considera ter sido determinante”, e podendo escolher mais de uma resposta, 90,9% dos(as) entrevistados(as) respondeu que foram as experiências vivenciadas na escola ou na sala de aula. Avaliamos que esse percentual também tem relação direta com o trabalho que realizamos como orientadoras, estimulando que explorassem sua expertise como professores(as) da Educação Básica, escolhendo temas de trabalho que tivessem relação direta com as experiências vivenciadas no chão da escola. Investimos fortemente nisso pois, como já assinalado na primeira parte deste texto, essa foi uma experiência exitosa que trouxemos do PIBID. Além disso, 27,3% atribuíram a escolha do tema às reflexões motivadas pelas disciplinas do primeiro ano de curso, 18,2% afirmaram que a escolha esteve vinculada à interesse pessoal anterior ao ingresso no PROFHISTÓRIA, e apenas 9,1% afirmaram que a escolha ocorreu nas reuniões de orientação.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Muito embora as experiências vivenciadas na escola ou na sala de aula tenham sido destacadas, a relação com a comunidade escolar numa perspectiva mais ampla teve pouco impacto nas pesquisas desenvolvidas por esses profissionais. Frente à afirmação de que “sua experiência na escola, com os colegas e a gestão, foi motivadora ou norteadora para a escrita da parte dissertativa da pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA”, apenas 36,4% dos(as) entrevistados(as) concordaram totalmente com a afirmativa, enquanto 45,5% concordaram em parte, discordando em outra parte, e 18,2% discordaram totalmente da afirmativa. Verificamos resultado parecido quando foram confrontados com a afirmação de que “sua experiência na escola, com os colegas e a gestão, foi motivadora ou norteadora para a elaboração da dimensão propositiva da pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA”, já que somente 18,2% dos(as) entrevistados(as) concordaram totalmente com a afirmativa, enquanto 63,6% concordaram em parte, discordando em outra parte, e 18,2% discordaram totalmente da afirmativa. Considerando o pouco apoio que esses(as) profissionais recebem para investir em sua qualificação profissional, é compreensível que subestimem o impacto da relação com os colegas e gestores no desenvolvimento do trabalho.

Entretanto, sobre esse aspecto também incide a dificuldade de os(as) professores(as) trabalharem coletivamente, restringindo a experiência docente ao trabalho realizado em sala de aula com seus alunos e alunas, ou solitariamente nas atividades de planejamento, execução e avaliação.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Expressão do maior peso conferido ao trabalho individual, diante da afirmação de que “sua experiência em sala de aula, com seus alunos(as), foi motivadora ou norteadora para a escrita da parte dissertativa da pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA”, 90,9% concordaram totalmente, e só 9,1% concordaram em parte com a afirmativa, discordando em outra parte. Quanto à afirmação de que “sua experiência em sala de aula, com seus alunos(as), foi motivadora ou norteadora para a elaboração da dimensão propositiva da pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA”, 100% dos(as) entrevistados(as) concordaram totalmente com a afirmativa, indicativo contundente da valorização dos saberes construídos em sala de aula.

Na resposta ao nosso questionário, 90,9% dos(as) entrevistados(as) concordaram totalmente com a afirmação de que “seu exercício profissional – planejamento das aulas, relação com os(as) estudantes, uso do livro e outros de materiais didáticos etc. – foi modificado pelas experiências no PROFHISTÓRIA”, e 9,1% concordaram apenas em parte com a afirmativa. Perguntamos se tinham utilizado os seus produtos, antes ou após o término do curso, e 45,5% responderam que sim, 45,5% afirmaram ter utilizado apenas em parte, e 9,1% afirmaram ainda não terem utilizado o produto didático apresentado na dissertação. Para aqueles que já tinham utilizado seu produto, antes ou após o término do curso, no todo ou em parte, perguntamos se “o resultado correspondeu às suas expectativas”, pelo que 36,4% avaliaram que sim, 54,5% avaliaram que a correspondência

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

foi parcial, e para 9,1% a pergunta não se aplicava. Esses resultados parecem nos indicar que esses(as) professor(a)es(as) medem o impacto do curso e das pesquisas que desenvolvem sobretudo em função da oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências em sala de aula, e da perspectiva de mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do curso com o fim de modificar e qualificar seu exercício profissional. Em outras palavras, para esses professores e professoras, o fundamental era que se reinventassem como docentes.

Nesse sentido, ficam em segundo plano as preocupações com os critérios de avaliação que são típicos da pesquisa acadêmica, tais como publicação e repercussão dessas publicações. Para verificar esse aspecto, perguntamos para cada entrevistado(a) se “sua dissertação foi publicada – no todo ou uma parte – por meio de artigos para revista acadêmica e/ou livros”, e 54,5% responderam que não, enquanto 45,5% responderam positivamente. Por outro lado, perguntamos para os(as) entrevistados(as) se “outros docentes já se apropriaram do seu produto” e 72,7% afirmaram não ter essa informação. Isso não significa, contudo, que o programa não cumpra com seu papel difundir e compartilhar com a sociedade, e especialmente com docentes de todo país, os conhecimentos produzidos pelos professores que desenvolvem suas pesquisas no curso. Com o fim de verificar esse ponto, também perguntamos se haviam participado “de eventos acadêmicos apresentando a pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA, no todo ou em parte”, e 90,9% dos(as) entrevistados(as)

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

respondeu que sim. Questionados sobre já terem participado “de eventos tendo professor(a)es da Educação Básica como público-alvo, apresentando a pesquisa desenvolvida no PROFHISTÓRIA, no todo ou em parte”, 72,7% responderam que sim, indicativo do esforço que fizeram em compartilhar suas experiências.

Os resultados do questionário nos levam a considerar que o programa cumpre seu papel no sentido de assegurar que as pesquisas desenvolvidas no curso atendam os objetivos fundamentais dos mestrados profissionais, assegurando que os(as) professores(as) da Educação Básica se capacitem para responder as demandas que emergem do chão da escola. Para nossa própria formação continuada, efetivar os objetivos do PROFHISTÓRIA foi, também, uma forma de redirecionar nossas práticas nas salas de aula da graduação, uma vez que esse diálogo estreito com os(as) professores(as) da Educação Básica nos permitiu tanto qualificar nossos conhecimentos sobre o chão da escola, quanto nos oportunizou acompanhar e orientar o desenvolvimento de materiais e ações didáticas que experimentavam enfrentar os desafios do ensino de forma inovadora.

Além disso, foi o que possibilitou outras reflexões condensadas, por exemplo, na publicação de FREITAS e OLIVEIRA^{xv}, em particular no capítulo intitulado, *Por uma nova forma de produzir conhecimento no Profhistória*, pois, se consideramos a universidade brasileira atrasada no reconhecimento dos múltiplos saberes que compõem a nossa sociedade, não deveríamos nos contentar em transmutar um modelo de pós-

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

graduação acadêmica que tem suas enormes potencialidades, mas também é homogeneizadora de pensamentos e formas de saber.

As disputas em torno de um mestrado profissional como, restritamente, atualização historiográfica ou como produção de conhecimento nova e de forma nova para o campo do ensino de História não é questão menor hoje no Profhistória, sobretudo, com a recente autorização para seu doutorado.

Considerações finais

Queremos ressaltar nosso posicionamento e nosso entendimento sobre as diferenças fundantes das pós-graduações acadêmicas e profissionais.

Nos programas de pós-graduação acadêmicos, acorda-se tacitamente que na relação entre orientadores(as) e orientandos(as), os(as) primeiros(as) assumem a função de especialistas *seniores*, cuja experiência norteia a produção e conhecimento dos(as) mestrandos(as) e doutorandos(as), que desempenham o papel hierarquicamente inferior de especialistas em formação.

Nos programas de pós-graduação que seguem o formato dos mestrados profissionais, como o PROFHISTÓRIA, as relações se distinguem, ou deveriam se distinguir, enormemente desse modelo pois, por meio do trabalho de orientação, o que se estabelece é o diálogo entre dois profissionais que atuam em diferentes espaços – a escola e a universidade.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Esses profissionais precisam trabalhar colaborativamente para articular seus diferentes saberes, tendo como finalidade comum alcançar um objetivo cuja relevância social está consensuada: assegurar a melhoria do ensino na Educação Básica por meio da qualificação do(a) profissional docente.

Em seu percurso no curso de mestrado, esses professores(as) da Educação Básica são instados – ou deveriam – por seus orientadores(as) a investigar os desafios que emergem do chão da escola, mobilizar os conhecimentos que construíram ao longo de sua carreira e se apropriar de novos saberes para propor soluções para esses desafios que se enfrentam cotidianamente, soluções estas que devem se distinguir por inovar a prática docente em sala de aula.

Nesse texto, procuramos evidenciar que procuramos dar conta da consecução dos objetivos do PROFHISTÓRIA incorporando no planejamento de componentes curriculares e, sobretudo, nas atividades de orientação, as experiências teóricas e práticas que foram vivenciadas quando coordenávamos o PIBID, passando a consolidá-las no PROFHISTÓRIA. Esse processo, como não podia deixar de ser, impactou outras áreas de nossa atuação profissional, especialmente nossas atividades de ensino dos cursos de graduação em bacharelado e ensino de História.

A começar, a dimensão solitária do trabalho docente tem se tornado uma realidade cada vez mais distante. A experiência de planejamento coletivo, que começamos a experimentar coordenando juntas o PIBID, foi

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

estendida ao PROFHISTÓRIA quando decidimos lecionar juntas componentes curriculares obrigatórios, como Teoria da História e Seminário de Pesquisa. Logo passamos a dividir com os demais colegas do grupo de pesquisa *Espaços, poder e práticas sociais*^{xvi} a carga horária de disciplinas na graduação. Diante das incertezas impostas pela pandemia de COVID-19 de 2020 a 2022, para enfrentar os novos desafios impostos pelo ensino remoto, o grupo decidiu também construir coletivamente os planos de ensino de componentes curriculares cujas cargas horárias foram assumidas separadamente. Ao discutirmos nossos planejamentos e realizarmos reuniões periódicas para avaliação da execução dos planejamentos, o trabalho coletivo tem assumido uma dimensão central em nossa atuação docente, e temos investido fortemente no desenvolvimento das habilidades necessárias para esse tipo de trabalho junto aos(as) estudantes de graduação.

Expressão disso tem sido as propostas de atividades avaliativas conjuntas, coordenando ações de diferentes componentes curriculares. Para otimizar essa articulação entre teoria e prática, com ênfase na dimensão propositiva do processo de construção do conhecimento, foi fundamental potencializar os horários das aulas, tirando o foco do ensino da figura dos(as) professores(as), que tradicionalmente ocupam a maior parte das aulas com exposições de conteúdo.

Para deslocar o foco para os(as) estudantes, por um lado, estimulamos leituras e atividades de pesquisa que pudessem ser realizadas

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

tanto em sala de aula (presencial ou virtual), quanto fora dela, lhes subsidiando com informações imprescindíveis à aprendizagem histórica. Concomitantemente, para os encontros com toda turma, procuramos planejar atividades práticas que resultassem em construção do conhecimento pelos(as) estudantes, de maneira que seus próprios fazeres permitissem compreender como o profissional de História constrói e divulga o conhecimento que produz, seja para sala de aula, seja para o público geral. Essas atividades, planejadas de forma progressiva, têm culminado na realização de nossas Mostras de Experiências Formativas e Produção Didática, em que são expostos os resultados das práticas sistemáticas de construção do conhecimento pelos(as) alunos(as), consubstanciados na forma de vídeos, painéis informativos, propostas de educação patrimonial, exposições etc^{XVII}.

Quanto aos temas abordados nessas produções desenvolvidas pelos(as) estudantes em nossas turmas regulares, em componentes curriculares obrigatórios ou optativos, temos estimulado que a delimitação das questões a serem enfrentados sejam definidas a partir dos problemas da atualidade e, sobretudo, das experiências concretas dos(as) estudantes. Não propúnhamos que utilizassem informações sobre o passado para explicar como chegamos ao presente, mas que percebessem como o lugar de fala do profissional de história orienta seu olhar sobre o passado^{XVIII}, entendendo também como a historiografia vem construindo diferentes narrativas sobre problemas semelhantes.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Outro esforço que temos feito é no sentido de estreitar a parceria com os professores da Educação Básica na formação dos(as) licenciandos(as). Vários(as) professores(as) da Educação Básica que conhecemos no PIBID, no Residência Pedagógica e no PROFHISTÓRIA, mas não apenas estes, têm sido nossos parceiros.^{xix} Convidados a assistir e avaliar os trabalhos de nossos(as) alunos(as) apresentados nas mostras e exposições, seus comentários, críticas e sugestões têm contribuído não apenas para a melhoria dos trabalhos, como também para os ajustes de nossos planejamentos. Tratando especialmente das ações realizadas com ex-alunos(as) do PROFHISTÓRIA, as oportunidades em que vieram em nossas turmas para, a partir de suas experiências práticas, apresentarem a dimensão propositiva de suas dissertações ou discutirem sobre os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da Educação Básica, sem dúvida tem contribuído para estreitarmos a articulação entre teoria e prática, mas não só isso. Na medida em que os professores da Educação Básica são chamados a participar da formação inicial de futuros docentes na condição e co-formadores, o papel que são convidados a desempenhar pressupõe uma outra relação entre a universidade e a escola, não hierarquizada. Assim, no lugar dos(as) licenciandos(as) serem instigados a olhar a escola como o espaço dos erros, desvios e ausências que precisam ser consertados, passam a valorizar as experiências e saberes construídos no espaço escolar pelos(as) docentes, os reconhecendo como saberes com os quais precisamos dialogar.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

Essas experiências e reflexões, iniciadas no PIBID e consolidadas no PROFHISTÓRIA, têm sido um divisor de águas em nossa atuação docente, pois nos deram argumentos, vivências e proposições para executar práticas que, a nosso ver, são inovadoras nos cursos de formação inicial de profissionais de História, subvertendo desde as práticas de sala de aula, até a relação entre a escola e a universidade. E esperamos prosseguir assim, aprendendo sempre.

Notas

^I MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

^{II} FICO, C.; WASSERMAN, C.; MAGALHÃES, M. de S. Expansão e avaliação da área de História – 2010/2016. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 11, n. 28, 2018.

^{III} PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à Educação Superior no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial – Out. 2004.

^{IV} CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**, v.3, n.1, p. 32-42, jan.-jun. 2011.

^V LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professor(a)es. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professor(a)es, v. 1, n. 1, p. 95-108, mai. 2009.

^{VI} CROCHÍK, **op. cit.**, p.36.

^{VII} OLIVEIRA, Margarida Dias. Anotações acerca da constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. In: ANDRADE, João M. Valença; STAMATTO, Maria Inês S. (Org.) **História ensinada e a escrita da História**. Natal: EDUFRRN, 2009.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História Hoje: duas décadas. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 21, p. 9-34, 2021.

^{VIII} Tratado de diversas formas e em várias ocasiões em atividades e ações do PIBID/História/Natal no período da nossa coordenação, serviu de reflexão, análise e publicado por alguns dos estudantes (PEREIRA, LINS, 2020; CARVALHO, LOPES, 2020; SILVA, 2015a, 2015b).

^{IX} SOUZA, Juliana Teixeira de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Produtos Didáticos para o Ensino de História**. Escravidão no Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRRN, 2021. (no prelo)

^X Para dialogar e construir estratégias de ensino-aprendizagens de História adequadas aos problemas postos pelas comunidades escolares nas quais os pibidianos atuavam, buscamos especialistas em letramento, em como trabalhar com portadores de necessidades especiais, em elaboração e funcionalidades de jogos educativos, em usos da cultura material, entre outros.

^{XI} SALDAÑA, Paulo. Apenas 0,8% dos brasileiros de 25 a 64 anos concluíram curso de mestrado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, set. 2019.

^{XII} BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.2, n.2, jul./dez. 2012.

^{XIII} LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

^{xiv} BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa N. 7 de 22 de junho de 2009 – Dispõe sobre o mestrado profissional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jun. 2009, Seção 1, p. 31.

^{xv} OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. **PROFHISTÓRIA: o dito e o feito**. v. 1. Ananindeua: Editora Cabana, 2022.

^{xvi} Grupo formado por professores e alunos do Departamento de História da UFRN e colaboradores externos, com linhas de pesquisas sobre História e Espaços de Ensino; História social, historiografia e identidades sociais; e Cultura Visual, Espaços e Poder. Entre os professores da UFRN, nossos parceiros são os professores Francisco Santiago das Chagas Fernandes Santiago Júnior, Magno Francisco de Jesus Santos e Fabíula Sevilha.

^{xvii} Apesar do caráter artesanal ou, exatamente por ele, convidamos os leitores a acessarem o [site https://sites.google.com/view/mostra-de-experencias-formativ/p%C3%Algina-inicial](https://sites.google.com/view/mostra-de-experencias-formativ/p%C3%Algina-inicial) construído pelos alunos para, dentre outras informações, compartilhar essas mostras formativas durante das disciplinas.

^{xviii} CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979; PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

^{xix} E aqui fica nosso agradecimento especial aos professores Acácio Leandro Maciel Simões Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes, Daniel Luiz Sousa de Lima, Danilo Alves da Silva, João Fernando Barreto de Brito, Ícaro Amorim Martins e Olga Suely Teixeira.

Referências

BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.2, n.2, jul./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa N. 7 de 22 de junho de 2009 – Dispõe sobre o mestrado profissional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jun. 2009, Seção 1, p. 31.

CARVALHO, Alekssiane Lima de; LOPES, Fabricio Carlos Paulino. PIBID: Articulando teoria à prática. **Boletim Historiar**, Sergipe, v. 8, n. 1, p. 22–31, jan./mar. 2020.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**, v.3, n.1, p. 32–42, jan.–jun. 2011.

FICO, C.; WASSERMAN, C.; MAGALHÃES, M. de S. Expansão e avaliação da área de História – 2010/2016. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 11, n. 28, 2018.

Cadernos do Tempo Presente Vol. 15, n. 02, p.28–06, jul./dez. 2024. <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>
DOI: <https://doi.org/10.33662/ctp.v15i2.22343>

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professor(a)es. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professor(a)es, v. 1, n. 1, p. 95-108, mai. 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

OLIVEIRA, Margarida Dias. Anotações acerca da constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. In: ANDRADE, João M. Valença; STAMATTO, Maria Inês S. (Org.) **História ensinada e a escrita da História**. Natal: EDUFRN, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. **PROFHISTÓRIA**: o dito e o feito. v. 1. Ananindeua: Editora Cabana, 2022.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História Hoje: duas décadas. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 21, p. 9-34, 2021.

PEREIRA, Emerson; LINS, Maria. Jogo Feira Mebengokre: o uso de um jogo como material didático para o ensino de História Indígena. **Boletim Historiar**, v. 7, n. 03, p. 47-56, set.-dez. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à Educação Superior no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ENTRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS, ESCRITAS DE SI E DEBATES COM A HOMOGENEIZAÇÃO QUE A ESCOLA
PRODUZ
SOUZA, J.
DIAS, M.

SALDAÑA, Paulo. Apenas 0,8% dos brasileiros de 25 a 64 anos concluíram curso de mestrado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, set. 2019.

SILVA, Jefferson Pereira da. O PIBID-História-UFRN e a formação do professor(a) reflexivo: experiências de aprendizagem para além das intervenções nas escolas. **Revista do Lhiste**, v. 2, p. 140-149, 2015a.

_____. Capoeira: Pesquisa e Ensino. **Boletim Historiar**, v. 1, p. 33-42, 2015b.

SOUZA, Juliana Teixeira de.; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Produtos Didáticos para o Ensino de História**. Escravidão no Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 2021. (no prelo)