

Sobre o processo de formação inicial de professores no curso de História da UFRN

Luciana Fernandes da Silva¹

Resumo: Este trabalho, apoiado nas experiências de uma aluna recém-graduada em História pela UFRN, discute o que se entende como as principais falhas na formação inicial de professores de História no referido curso. As lacunas identificadas na formação docente daquele curso referem-se às reas do ensino e da pesquisa. Nesse contexto, os programas PIBID e PIBIC são apresentados como espaços alternativos que proporcionam uma formação mais completa no que toca às áreas de ensino e pesquisa, pois, tais programas são entendidos como promotores verdadeiras experiências formativas. Além disso, defende-se a necessidade de um curso de formação inicial que, nas disciplinas oferecidas, integre os saberes e fazeres do ensino e da pesquisa de forma transversal, e tenha como ponto central uma formação baseada na construção de experiências. Ademais, o conceito de experiência aqui é apresentado com base na acepção benjaminiana.

Palavras-chave: Ensino; Pesquisa; Experiências; Formação de professores.

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Membro da linha de pesquisa em Ensino de História do grupo de pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais, coordenado pela professora Margarida Oliveira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4480522124720935>

About the initial teacher training process in the History course at UFRN

Abstract: This article, based on the experiences of a recent History graduate from UFRN, discusses what are understood as the main problems in the initial training of History teachers in the aforementioned course. The gaps identified in the teacher training of that course refer to the areas of teaching and research. In this context, the PIBID and PIBIC programs are presented as alternative spaces that provide a more complete training in the areas of teaching and research, since these programs are understood as promoters of true formative experiences. In addition, the need for an initial training course is defended that, in the disciplines offered, its central point a training based on the construction of experiences. Furthermore, the concept of experience here is presented based on Benjamin's meaning.

Keywords: Education; Reserch; Experiences; Teachers' education.

Introdução

Este trabalho é fruto de inquietações que me acompanharam durante toda a graduação, as quais, mais tarde, enquanto membro da linha de pesquisa Espaços: poder e práticas sociais, observei que também eram compartilhadas pelos demais membros do grupo. Além disso, a problemática principal deste trabalho é corriqueiramente discutida pelos licenciandos de História nos corredores da universidade: “a graduação não nos prepara para a sala de aula”. Ademais, também recebemos uma formação deficiente em relação a fazeres e saberes da produção de pesquisas científicas.

Logo, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir o que entendemos como principais falhas no processo de formação inicial de professores de História no curso de licenciatura oferecido pela UFRN. Por conseguinte, apresentaremos possíveis alternativas que os licenciandos podem optar como saídas para obter uma formação mais completa. Além disso, pretende-se defender a necessidade de uma formação baseada na concepção de “experiência” do filósofo alemão Walter Benjamin.

O público para o qual estas páginas são direcionadas são os formandos e formados do curso de História da UFRN, mas, principalmente os que ingressaram no curso até o período de 2018.1, na medida que, depois desse período o curso passou por uma pequena mudança a partir da qual, foram adicionadas sete novas disciplinas obrigatórias (as Práticas como Componentes Curriculares). Além disso, devo salientar que este trabalho pode ser entendido também como um relato de experiência, pois, tem como principal raiz as vivências e experiências de uma aluna recém graduada do curso de história da UFRN. Este relato refere-se ao período entre os semestres 2018.1 a 2023.2.

Para fins introdutórios, segundo a página do Sigaa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o departamento de História (DEHIS), no que toca à

graduação, oferece os cursos de licenciatura e bacharelado em História, nas modalidades presencial e a distância. Além disso, o site também nos informa que o curso de licenciatura conta com cerca de 450 alunos enquanto o bacharelado conta com 110. Partindo disso, pretendemos discutir sobre o processo de formação dos profissionais de História na UFRN - pretende-se centrar a discussão na formação de professores.

O nosso modelo de curso de graduação está esgotado?!

Sobre o processo de formação do historiador, Oliveira e Freitasⁱ explicam que a formação do historiador depende também das instituições formadoras das quais ele participa, estas, no nosso caso, “são os cursos de graduação e pós-graduação na área de História”ⁱⁱ. Assim, entendemos que boa parte do processo de formação do historiador é de responsabilidade dessas instituições formadoras. Há também aquela parte relativa a outros espaços que o historiador - quando mais autônomo em seu campo de formação - frequenta, muitas vezes ainda durante a graduação (congressos, simpósios, revistas especializadas etc). Também entendemos a parte da formação inicial a cargo das universidades como o motor que serviria para direcionar o graduando rumo à sua autonomia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História, dentre as duas competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura está: o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”ⁱⁱⁱ. Tais métodos e técnicas para a transmissão do conhecimento em situações de ensino, são entendidos por Oliveira e Freitas como: “saberes da prática de ensino”, representando uma porcentagem de 17% da carga horária total dos cursos de história nas universidades federais brasileiras, segundo a pesquisa

dos referidos autores.^{iv} Neste caso, fala-se dos saberes e fazeres do ensino, que nos cursos de licenciatura, é de responsabilidade do Departamento de Educação.

Oliveira e Freitas colocam como parte de problemas antigos e de difícil resolução a dicotomia (característica das licenciaturas) entre as disciplinas específicas, oferecidas pelos departamentos de História e as pedagógicas pelos departamentos de Educação. Tal problema, para os referidos autores, está centrado na insuficiente ou total falta de conexão entre as disciplinas pedagógicas e específicas^v.

Subentende-se que a finalidade das disciplinas pedagógicas seria “ensinar a ensinar/ como criar situações de ensino-aprendizagem”. No entanto, o que se ensina nessas disciplinas acaba não sendo bem aproveitado de modo que as mesma, por assim dizer: acabam não cumprindo sua função. Dentre as razões para isso está: a falta de oportunidade de aplicar o que se estuda em situações reais ou fictícias nas quais o aluno tenha espaço para planejar e experimentar; a pouca consistência com que se estuda os assuntos e; muitas vezes, o(a) professor(a) que ministra a disciplina, por ser de outra área, não consegue se comunicar efetivamente com os graduandos de história.

Sobre o escrito acima pode-se pensar: mas e os estágios supervisionados, não são eles a oportunidade de aplicar as aprendizagens para o ensino em situações reais? A resposta é que sim, porém, quando chegamos aos estágios supervisionados, já passamos por várias disciplinas pedagógicas nas quais falamos sobre currículo, planejamento de aula, planejamento semestral, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trabalho com situações problema no ensino etc. Mas, sobre essas questões só se vê mais a parte teórica. Não se entende na prática, por exemplo, a construção de um currículo, o trabalho com situações problemas ou como usar a BNCC no planejamento (...). E, sobre a prática, a exemplo do planejamento, faz-se uma ou duas atividades nas quais o foco é

planejar uma aula para uma dada situação, mas não se apresenta e/ ou discute a aula em sala. Não há uma consistência no estudo prático das aprendizagens pedagógicas, de modo que, ao chegarmos aos estágios supervisionados, saibamos aplicar tais conhecimentos à nossa prática em sala de aula.

Então o principal problema da formação inicial de professores no curso de História da UFRN está nas disciplinas ofertadas pelo departamento de pedagogia? Não. Ainda na lógica da dualidade entre formação pedagógica e formação específica de área: as disciplinas específicas, direcionar-se-iam ao letramento histórico, “o que é preciso dominar de conhecimento histórico para ser capaz de ensinar”. Nestas disciplinas, a nossa formação também deixa muito a desejar, na medida que as mesmas são, substancialmente, baseadas em exposições orais.

Mas, como constata Oliveira e Freitas, esta é uma tendência nacional nos cursos de formação inicial “[...] Os cursos de História continuam centrados na oralidade, em atividades que pouco requerem a produção escrita. A maioria das atividades pauta-se pela expressão oral, somente. Debates de textos, apresentações de seminários, entre outras”^{vi}. Os autores argumentam que a oralidade é um elemento importante na formação do historiador, porém, é problemático que um curso inteiro tenha como foco esse ponto. Do mesmo modo, a professora Flávia Caimi ao elencar saberes importantes na prática do professor de história, nos chama a atenção para o fato de que “[...] O domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir a docência [...]”^{vii}.

O professor Itamar de Freitas, ao refletir sobre a pouca conexão das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores, elenca cinco razões para tal desconexão. Ele argumenta, que várias das mazelas as quais ele se refere também estavam presentes nas aulas dos seus mestres de História. Dentre elas está “a incapacidade de o professor de [...] demonstrar a relevância do curso para a formação em cada área e para o uso no cotidiano docente”^{viii}.

Não é raro ouvir os nossos colegas comentarem entre si: “Agora me diga para que eu vou usar isso ou como vou usar isso na sala de aula?” Sabemos que nem todos os conteúdos que estudamos nas disciplinas específicas são aplicáveis à prática docente, de modo que, parte do que estudamos pode ser entendido como o que Caimi classifica como “saberes a ensinar (História, historiografia, epistemologia etc)”.^{ix} Tais saberes podem ser entendidos como um conhecimento mais complexo acerca da disciplina ensinada e que também nos servem para os exercícios de pensar e argumentar. No entanto, se estranha que seja tão raro a presença de atividades que abordem o conteúdo estudado como objeto de ensino escolar. Falando da minha experiência como aluna, lembro de ter feito atividades desse tipo apenas nas disciplinas de: História Antiga; História do Brasil República; Teoria da História. E mesmo nesses casos essas atividades apareceram como uma exceção e/ou um diferencial do que se costumava fazer normalmente.

Uma possível explicação para essa “incapacidade do professor de demonstrar a importância e relação entre o conteúdo estudado e a prática de ensino”, é que:

Até meados da década de 1980, os cursos de história eram constituídos por professores que, de alguma forma, haviam experimentado a docência na escola básica. Não queremos afirmar com isso que eram exemplares na formação. No entanto, apresentavam maior potencial de sensibilização às especificidades do seu trabalho^x.

Os professores Oliveira e Freitas nos explicam que por motivos diversos, (aumento do Sistema Nacional de Pós-graduação e exigência de doutorado para ensinar na graduação e desvalorização dos salários no Ensino Básico), muitas vezes, os nossos atuais professores formadores de professores para os quadros da educação básica não tiveram ou tiveram pouca experiência como professores da escola básica^{xi}.

Talvez por isso, não raro, se encontra professores universitários que expressam concepções equivocadas sobre o ensino. A respeito disso, certa vez, um dos meus mestres, professor regular do DEHIS-UFRN, fez uma fala marcante. Ele disse, frente a uma turma de formandos de primeiro semestre: “você devem absorver o máximo de conhecimento possível, porque é isto que um historiador é: uma enciclopédia ambulante”. Claro, por algum tempo estive convencida de que eu deveria mesmo ser uma enciclopédia ambulante. No entanto, mais tarde, em uma disciplina sobre Ensino de História (com a professora Margarida Oliveira), na qual aprendemos a utilizar o método de produção do conhecimento histórico, entendi que a ideia do professor enciclopédia é algo que deve ser evitado caso queira-se fazer jus à função social da docência em História.

O professor enciclopédia é um estereótipo bastante comum que entende o docente “[...] como um transmissor de informações e não um mediador na construção de situações de ensino-aprendizagem.” Talvez, em razão de tal concepção estar presente no ambiente universitário “[...] a formação de professores ainda está muito centrada na apreensão de informações e não sobre como a especificidade dos conteúdos nos dá condições de ler o mundo de perspectivas plurais e mediada por variáveis diferenciadas”^{xii}.

Partindo do exposto acima, podemos também conceber que o maior problema, nos nossos cursos de formação inicial, surge quando não há mais espaço seja para experiências ou vivências e quase tudo que nos resta são as informações. A partir da leitura de Byung-Chul Han, que fez um estudo sobre os escritos de Walter Benjamin, entendemos que “a informação” é o que nos resta quando o objeto ou coisa que nos é apresentado encontra-se esvaziado de sentido, de modo que não somos capazes de ressignificá-lo. A informação, nesse sentido, é sinônimo de rapidez e acúmulo, por isso, Han conclui algo que podemos

também usar para a situação de formação aqui tratada: “estamos hoje, portanto muito bem-informados, mas desorientados”^{xiii}.

Libâneo explana que “o professor universitário é portador de duas especialidades: o conteúdo de sua disciplina e o ensino dessa disciplina”. No que toca ao ensino, ele entende que a ação de ensinar deve auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu próprio processo de conhecimento. Dessa feita, aqui concordamos que “[...] não basta ao professor dominar o conteúdo” [ou um conjunto de informações complexas], é preciso ensinar. E ao ensinar, o professor é o mediador de uma relação “[...] em que o aluno avança não apenas do desconhecido para o conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso para conhecimentos mais amplos mas, também, na interiorização de novas qualidades de relações cognitivas com o objeto que está sendo apreendido”^{xiv}.

Sobre a questão da pesquisa, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, nos apresentam dentre as competências gerais para os graduados em História, a capacidade de desenvolver pesquisa: produzir e difundir o conhecimento específico de sua área nos mais diversos espaços (acadêmico, instituições de ensino, museus, arquivos, desenvolvimento de políticas, projetos etc). Nesse caso, não temos dúvidas que os nossos professores são especialistas no trabalho de pesquisa em suas diversas áreas, porém, muitas vezes, a nós, os discentes, sequer é apresentado sobre as linhas de pesquisa com as quais os nossos professores trabalham^{xv}.

É necessário salientar que aqui refiro-me à pesquisa acadêmica já que a mesma é o principal tipo trabalhado na universidade e também, a principal base para a produção de outros tipos de pesquisa. Porém, mesmo assim, em nosso curso não tratamos tanto da pesquisa, em termos metodológicos quanto deveríamos, para nos tornarmos pesquisadores independentes.

Tratamos neste texto sobre a insuficiente formação para o ensino ocorrer em razão da inexperiência dos professores universitários em relação a tal aspecto, mas, quando se trata do mesmo problema em relação à pesquisa, lidamos com um caso, no mínimo estranho, haja vista que os professores universitários são pesquisadores. Por isso, até seria mais comum que os referidos profissionais formassem seus alunos mais para a pesquisa e menos para o ensino, tendo em vista o quadro aqui desenhado e o fato de que cada texto com o qual trabalhamos, traz impressa uma metodologia de pesquisa. Será que esta possibilidade não ocorre pelo fato de o professor (da educação básica principalmente) ser entendido como um mero disseminador de informações?

A problemática da formação para a pesquisa se encaixa na mesma questão da divisão dos saberes, pois, assim como, em relação ao ensino, para tratar da pesquisa temos reservados espaços bem pontuais. A saber uma disciplina sobre aspectos gerais da pesquisa científica (Metodologia da Pesquisa Científica) e outra sobre aspectos da pesquisa Histórica (Metodologia da Pesquisa Histórica). Depois, principalmente em relação ao que se estuda em Metodologia da Pesquisa Histórica, se dá por encerrado com o término da disciplina, na medida em que os saberes para a pesquisa não transversalizam as outras disciplinas do curso.

Em relação às formas de avaliação, somos avaliados sobretudo por: seminários, resenhas, fichamentos, estudos dirigidos e provas subjetivas. Não estou descredibilizando os tipos de avaliação acima citados, mas, acredito e as minhas referências para a escrita deste texto também corroboram para o entendimento de que seria de muita importância o gerenciamento do tempo para possibilitar a presença de outras atividades que façam um paralelo tanto em relação ao ensino quanto à pesquisa nas demais disciplinas do curso.

Libâneo elenca dentre os dois problemas que ele entende como recorrentes no ensino universitário, “a separação entre o conteúdo da disciplina que se ensina e a epistemologia e métodos investigativos dessa disciplina.” Desse modo, ainda sobre a pesquisa nos cursos de formação inicial, ele conclui que a mesma:

[...] não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. Numa aula são trabalhados conhecimentos que foram produto de pesquisa, os conhecimentos trazidos provocam outros problemas e suscitam novas descobertas. portanto, a pesquisa dá suporte ao ensino [...]^{xvi}

No caso da minha turma em específico, turma de 2018.1, fomos uma das últimas turmas a ter como disciplina obrigatória “Metodologia da Pesquisa Histórica”, que tinha como função direcionar os alunos a entender e utilizar o modo de raciocínio e pesquisa na área de história (saberes e fazeres da pesquisa histórica). A dita disciplina foi a única na qual estudamos mais detalhadamente as partes de um plano de pesquisa, já que para concluí-la, era necessário escrever um plano de pesquisa. No entanto, talvez pelo fato de idealizarmos o plano, mas não o executarmos, só pude entender “um pouco melhor” um plano de pesquisa quando participei como voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

Em relação às demais disciplinas (não específicas da pesquisa) que cursei, em apenas três delas houve a preocupação com a questão da pesquisa, foram elas: História do Rio Grande do Norte I, Teoria da História e Prática como Componente Curricular. Esta última faz parte de um conjunto de sete disciplinas (de 75 horas cada) que foram adicionadas na grade curricular do curso à partir de 2019.1, e que foram pensadas com o objetivo de corrigir alguns problemas aqui citados. A disciplina de Metodologia da Pesquisa Histórica foi substituída ou

reformulada para uma dessas disciplinas – Prática como Componente Curricular IV (a pesquisa no ensino de História). No entanto, as mesmas são disciplinas novas que ainda estão em fase de adequação e aqui não cabe desenvolver sobre este assunto^{xvii}.

O questionamento feito no título deste tópico originou-se da leitura do principal texto citado nestas páginas, o trabalho de Oliveira e Freitas, no qual os autores defendem a necessidade de uma reforma no modelo de curso de licenciatura de História em vigência no Brasil, pois, o consideram “totalmente esgotado”.^{xviii} Esta posição também é defendida em Oliveira;^{xix} Caimi;^{xx} Oliveira e Freitas^{xxi} e por Libâneo^{xxii} – este último trata do aspecto ensino nas licenciaturas de modo mais geral. Os referidos autores apresentam como justificativa para a necessidade de mudança as constantes transformações, de natureza diversa, que afetam o espaço da sala de aula e consequentemente o tipo de trabalho que o historiador deve desempenhar (seja na sala de aula ou outros espaços alternativos).

A leitura dos textos aqui citados nos encaminha para o entendimento de que o profissional de História da contemporaneidade deve reunir competências que estão para além do que o nosso modelo atual de graduação nos proporciona. Tais competências não abarcam apenas as categorias de ensino e pesquisa, mas optei por trabalhar com estas por partilhar do entendimento de que: “Todas as outras possibilidades de atuação [do profissional de História] derivam dessas duas capacidades e habilidades que construímos – ou deveríamos construir – a partir da formação nos cursos de graduação em História”^{xxiii}.

Certo, então, se o meu curso de licenciatura em História deixa a desejar no que toca ao processo de formação para as minhas habilidades em ensino e pesquisa – e sendo elas caras ao profissional de História, o que posso fazer em relação a isso? Neste caso, uma boa alternativa para buscar o aperfeiçoamento

das competências de ensino e pesquisa seria tentar ocupar espaços como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Nos tópicos abaixo discorrerei acerca das minhas experiências enquanto discente participante dos dois programas acima mencionados.

A experiência com o ensino no PIBID

Particpei do PIBID na condição de bolsista desde o período de outubro de 2020 até março de 2022. O programa exigia uma carga horária de 20 horas semanais e as nossas atividades se baseavam na leitura e discussão de textos, participação de oficinas e planejamento de aulas e produção de material didático. Costumo dizer que fui participante de uma experiência de PIBID diferente do convencional, pois, a julgar pelo recorte de tempo, falo de um período que proporcionou uma realidade de ensino adversa – neste caso o ensino remoto do período da pandemia. Com isso veio o modelo de ensino remoto e foram modificadas tanto a forma como ocorriam os encontros de formação do PIBID, quanto a nossa dinâmica de intervenção na escola com a qual trabalhamos.

Dadas as mudanças que precisavam ser feitas nos encontros de formação, como falamos em Brandão, Silva e Carvalho, parte do tempo de formação do PIBID foi ocupada com oficinas de formação. As mesmas foram ministradas por professores que estavam em contato com as realidades escolares e tinham como foco trazer a discussão sobre possíveis situações do meio escolar e nos preparar para intervenções que faríamos na escola alvo do programa (os temas foram escolhemos previamente por nós e a escolha dos professores responsáveis pelas oficinas contou com a relação dos temas escolhidos e os projetos daqueles professores nas suas escolas)^{xxiv}.

Em relação às nossas intervenções com os alunos, elas foram poucas e de dois tipos: haviam intervenções com aulas online pelo *google meet* e outras nas quais preparávamos atividades/ materiais de aula para alunos que não tinham acesso à internet e iam à escola pegar tais atividades. Em ambos os casos, contamos com o auxílio dos nossos professores orientadores do programa e da professora titular das turmas com as quais trabalhávamos. Neste contexto, as oficinas citadas acima foram muito importantes para guiar o nosso trabalho. Alguns dos temas trabalhados nas oficinas foram: desafios do ensino remoto; História Digital: jogos em sala de aula; religiões afro brasileiras; formação cidadã e ensino de História; o ensino e a comunidade LGBTQ; ensino de História e o papel da mulher na sociedade; História Antiga na escola; o texto didático: da escrita à mediação da leitura; cinema e ensino de História; História Indígena; o uso de imagens na sala de aula.

Agora que descrevi um pouco sobre aspectos gerais das minhas experiências no PIBID, discorrerei acerca do porque entendo o tipo de formação oferecida no referido programa como um divisor de águas para o trabalho de um futuro profissional docente.

A começar pela organização, o PIBID conta com um total de três orientadores, dos quais dois são professores do departamento de História e o outro é o professor ou professora responsável pelas turmas que serão acompanhadas pelos pibidianos.

Os três orientadores nos acompanham de perto (a cada passo) em cada uma das nossas intervenções de modo a formar uma relação que se assemelha ao que Tardif fala acerca da relação mestre - aprendiz do magistério. A referida relação:

[...]não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo

tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de suas organização [...]xxv.

Na citação acima, Tardif coloca em oposição às ideias de “transmissão de informação” e “processo de formação verdadeiro”. Podemos dizer que o grande diferencial do PIBID é basicamente a capacidade de oferecer ao professorando o que o autor chama de “processo de formação verdadeiro” e que aqui entendemos como uma formação baseada na experiência (na acepção benjaminiana).

Ainda Segundo Tardif uma parte significativa da habilidade profissional de um docente, tem como núcleo uma sobreposição de experiências que ocorrem ao longo de sua vida. No entanto, ele explica que essa sobreposição não deve ser entendida como uma simples sedimentação de saberes em camadas independentes entre si em termos de qualidade e quantidade.

Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação [...] às subseqüentes. Assim, o que foi retirado das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitáriaxxvi.

A ideia de experiência, usada por Tardif tem respaldo no que o filósofo alemão Walter Benjamin, conceitua como experiência (*erfahrung*). Esta, segundo ele, “[...] contém, como que encerradas em seu âmago, sementes destinadas a germinar posteriormente”;^{xxvii} Ademias, Meinerz explica o referido conceito como “[...] o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra como numa viagem.^{xxviii}

O entendimento de um conhecimento que traz consigo sementes que germinarão no futuro está tão contido na explicação de Tardif quando ele fala de experiências que orientam ou dimensionam ações, quanto no que Meinerz apresenta como o que podemos sintetizar como “conhecimento viagem”. Assim, o

conhecimento viagem ocasionado pela experiência é algo capaz de nos servir de base para a sobreposição de outros conhecimentos, logo, não é dotado de constância, mas mutável, estando sempre em movimento.

O caráter mutável da experiência não seria, por exemplo, como uma reação química de combustão que origina um elemento totalmente novo, mas pode ser entendido, simplesmente como o crescimento de uma árvore que com o passar dos anos desenvolve através do seu pequeno e frágil caule vários galhos robustos a depender dos nutrientes do solo.

Desta mesma forma podemos descrever o processo de formação ofertado pelo PIBID. Somos filhos de experiências que passam a fazer parte da paisagem das nossas histórias e nesta mesma paisagem, vão sendo pintados novos elementos e caminhos à medida que somos novamente sujeitos de outras experiências.

No referido programa, as nossas experiências ocorrem em conjunto, como já dito, entre nós e os nossos orientadores, mas não só, pois, além disso, costumamos trabalhar em duplas. As duplas trabalham juntas planejando e executando tarefas para posteriormente apresentá-las aos orientadores e só depois colocar o planejado em prática na sala de aula. Em outras palavras, trata-se de um trabalho coletivo.

A palavra coletivo é sinônimo de comunidade e estar em comunidade é necessário para adquirir a experiência (*erfahrung*), pois, esta, segundo Benjamin, é fruto da vivência em comunidade. Quando desprovida do seu caráter coletivo, a experiência (*erfahrung*), se torna a experiência (*erlebnis*),^{xxix} ou torna-se apenas “vivência”, para usar a tradução de Meinerz. Segundo ela, a vivência: “pressupõe a presença viva e o testemunho ocular de um evento”.^{xxx} Assim sendo, a vivência é um tipo de experiência individual e por se tratar de como o indivíduo se relaciona

com o momento, tem como característica principal ser momentâneo/passageiro.^{xxxi}

Mas mesmo a experiência (*erlebnis*) ou vivência é algo muito importante para a formação do profissional da educação ou de qualquer outro e com certeza fez parte do nosso processo de formação enquanto pibidianos. Assim, podemos entender, que vivências e experiências, coexistem harmoniosamente, em um espaço de formação como o PIBID.

Em suma, o PIBID nos apresenta uma “verdadeira experiência de formação para a docência” e, por assim ser, torna-se um espaço imprescindível em uma realidade como a que temos exposta neste texto. Em razão disso, entendo que o referido espaço figura enquanto caminho alternativo para nos resgatar de um processo de formação que se apoia na transmissão de informações.

A experiência com a pesquisa no PIBIC

Durante a graduação o primeiro contato que temos com a pesquisa é quando lemos um texto e percebemos o mesmo como fruto da pesquisa de alguém ou quando discutimos sobre a base teórica na qual determinado autor se encaixa. Acredito que entendemos melhor o significado de um texto como fruto de uma pesquisa histórica, desde que se aprende “o que é historiografia e o que são fontes”, no primeiro semestre do curso.

No entanto estudamos sobre assuntos como fontes, conceito de historiografia, metodologias, recortes espaço temporais etc na qualidade de informações. Tais assuntos nos são passados como informações, porque os vemos como algo importante que um formando em História deve ter alguma noção sobre, mas, não se busca empregar um sentido maior a eles. Desse modo, o sentido da informação é mais absorvê-la e menos conhecê-la, pois o conhecer é algo que exige um tempo a mais. A informação é rápida e cumulativa.

Neste cenário, a pesquisa é apresentada ao graduando como algo maior, mais inalcançável que é delegado a doutores e mestres e não a meros alunos de graduação. Desse modo, a pesquisa parece algo distante da realidade do aprendiz.

O primeiro lugar que tive mais familiaridade com os passos metodológicos da pesquisa e consequentemente a escrita de trabalho científico, foi no PIBID (o programa exige que os alunos produzam um trabalho científico para publicar), mas, depois, como ainda sentia-me muito inexperiente, incomodada com tal situação, descobri e busquei a Iniciação Científica (IC).

Particpei do referido programa, entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro de 2023, como voluntária sob a orientação da professora Margarida Oliveira. A iniciação científica tem a duração exata de um ano e tem como finalidade agilizar a formação de pesquisadores. Desse modo, o aluno participante deve executar uma pesquisa sobre algum subtema de sua área de formação com a orientação de um(a) docente pesquisador do seu departamento.

Durante as minhas aulas como aluna da IC, a professora orientadora nos apresentou o que era o PIBIC, nos ensinou sobre os passos da metodologia de pesquisa histórica e depois disso, começamos a ler materiais sobre cada recorte de espaço e tempo que estávamos estudando.

As leituras seguiram uma ordem que partia do mais simples para o mais complexo. Por exemplo, os planos que deveríamos executar referiam-se à universidade em contexto de Ditadura Militar. Em razão disso, nossas leituras se iniciaram com uma simples pesquisa sobre o período nos livros didáticos e depois passaram para capítulos de livros e livros.

Os conceitos foram trabalhados da mesma forma, seguindo a linha do simples para o complexo. primeiro a professora aconselhou que nós deveríamos definir o conceito tendo como base o nosso entendimento inicial do mesmo e só

depois disso, buscá-lo em dicionários de História e em textos de autores que trabalhassem com os mesmos conceitos com os quais trabalharíamos.

Nortear a construção do conhecimento em uma relação que siga do mais simples para o mais complexo de modo a considerar a relação cognitiva do aluno com o objeto de estudo, é basicamente, o que Libâneo conceitua como o ensino.^{xxxii} Tal relação pode ser observada na forma como nos apropriamos dos nossos objetos de estudo na IC e por razões como essa, entendo a minha formação no PIBIC como algo muito além de uma formação baseada em informações.

Devo dizer que é também necessário pensarmos que o programa ao qual aqui me refiro, não necessariamente seguirá um padrão, pois certamente, o modo como os saberes para pesquisa serão trabalhados, vai depender também do tipo de relação que o professor orientador tem com o ensino. Assim, enquanto o PIBID parece seguir um padrão de ensino (por causa dos orientadores e a relação destes com o ensino), não se pode dizer o mesmo do PIBIC. Chamo atenção para esta questão porque mesmo que o foco do PIBIC seja formar pesquisadores, para tal, é preciso “ensinar” a pesquisar e como já discutimos aqui, poucos dos nossos professores universitários têm uma boa relação com os fazeres e saberes do ensino.

Um outro ponto importante sobre a minha experiência como aluna da IC foi a forma como éramos incentivados a trabalhar nas nossas pesquisas. A nossa professora orientadora costumava colocar todos os seus alunos orientandos em contato, de modo que em nossas reuniões, estavam mestrandos, doutoramento e até pós-doutorandos. As discussões eram feitas em conjunto e isso era feito para incentivar que alunos de níveis de formação diversos se comunicassem e trabalhassem em conjunto (até porque, como sempre dizia a professora Margarida: “História é feita em conjunto, ninguém faz história sozinho”).

Com isso, também podemos pensar sobre relação de aprendizagem e produção de conhecimento em conjunto como um espaço que nos forma pela construção de experiências. E, neste caso podemos também pensar no referido conceito partindo do seu significado mais simples – de experiência de vida, assim como tratou Benjamin no seu primeiro texto (em 1913) sobre o referido conceito.

No entanto, nesse texto, Benjamin está criticando o uso da experiência, pelos adultos, como objeto de poder para se sobrepôr aos jovens inexperientes e sonhadores; “a máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma”.^{xxxiii} Podemos até pensar que tal tipo de “relação de poder” não é estranha ao ambiente acadêmico, e não é mesmo. Mas, introduzo esse assunto pra dizer que: a forma como a professora Margarida organizou o programa de IC, ao contrário da crítica de Benjamin, não nos fez entender a nossa inexperiência como um fator limitador (mas como algo que faz parte da caminhada) ou não nos colocava como pesquisadores menos importantes diante dos mestres, doutores e pós-doutores, mas nos conferia justamente o sentimento de pertencer, de ser parte de algo, de estar em comunidade.

Considerações

Até então defendemos que o curso de licenciatura em História da UFRN não prepara seus alunos devidamente para o ensino nem para a pesquisa e que os programas PIBIC e PIBID podem ser uma boa oportunidade para quem consegue ocupar esses espaços. Fala-se “quem consegue ocupar esses espaços”, porque, como sabemos, boa parte dos alunos dos cursos de licenciatura trabalham e estudam de modo que não têm a oportunidade de “escolher” participar de tais programas e além disso, os mesmos não comportam todo o público da graduação.

Em razão disso, entendemos que a melhor saída para a resolução do problema apresentado seria buscar uma forma de trabalhar os saberes do ensino e da pesquisa de modo integrado em todas as disciplinas do curso. E, além disso, é de extrema relevância investir em um modelo de formação inicial que considere a construção de experiências como ponto central da formação de profissionais docentes

Como se observa em Tardif a experiência tem papel central na competência do saber ensinar, logo é importante pautar a formação docente na construção de experiências desde o processo de formação inicial.^{xxxiv}

Partindo do exposto aqui, podemos compreender que uma formação baseada na construção de experiências traz como características principais: respeitar o processo de aprendizagem dos professorandos e contribuir para a construção da identidade profissional ao passo que favorece o processo de consolidação dos saberes docentes.

É também preciso salientar que quando defendo uma formação inicial baseada na construção de experiências, está subentendido que refiro-me a um processo guiado e dotado de autocritica já que o que esta sendo discutido é a formação profissional em um curso universitário. Com isso, pontuo que a intenção deste texto não é defender que a experiência por si só nos forma para a docencia.

Notas

ⁱ O texto de Oliveira e Freitas é o principal texto usado aqui para tratar de questões relacionadas à situação dos cursos de História no Brasil. O uso deste texto se justifica pelo fato de os autores terem, de certa forma, traçado um perfil dos cursos de licenciatura em História no Brasil. Os mesmos analisaram 34 programas de cursos de formação inicial de professores de História de 22 universidades federais. Segundo Oliveira e Freitas (2014), os programas de cursos das universidades federais são “modelares para a maioria das universidades privadas e públicas, estaduais e municipais”

- ⁱⁱ OLIVEIRA, Margarida Maria de; Freitas Itamar. Formação do profissional de História na contemporaneidade, **Mouseon**, Canoas, n. 19, p. 109-125, dez. 2014.
- ⁱⁱⁱ BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Citação retirada da pag. 08.
- ^{iv} OLIVEIRA, op. cit, p. 112.
- ^v OLIVEIRA, op. cit, p. 114.
- ^{vi} OLIVEIRA, op. cit, p. 114.
- ^{vii} CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- ^{viii} FREITAS, Itamar. **Didática para Licenciaturas**. Aracaju: Criação, 2014. 129 p.
- ^{ix} CAIMI, op. cit, p. 114.
- ^x OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História, **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.
- ^{xi} Id., 2013. p. 137.
- ^{xii} OLIVEIRA, Margarida Dias de. Especial História e Covid-19 Ensino de História: para onde vai a formação de professores no pós-pandemia?. **Fiocruz**, 2023.
- ^{xiii} HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 133 p.
- ^{xiv} LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2009.
- ^{xv} BRASIL. op. cit.
- ^{xvi} LIBÂNEO, op. cit, p. 29.
- ^{xvii} As informações do parágrafo referido foram retiradas da página do curso de História do "Sigaa". O link de acesso à página se encontra nas referências.
- ^{xviii} OLIVEIRA, op. cit, p. 114.
- ^{xix} OLIVEIRA, Margarida. Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional.. **História Hoje**, São Paulo – SP, v. 2, n.4, 2004.
- ^{xx} CAIMI, op. cit.
- ^{xxi} OLIVEIRA, M. D. de; FREITAS, I. Desafios da formação inicial, op. cit., nota XI.
- ^{xxii} LIBÂNEO, op. cit.
- ^{xxiii} OLIVEIRA, op. cit, p. 118.
- ^{xxiv} BRANDÃO, C. O; SILVA, L.F; CARVALHO, L. S. Ensino Remoto e os desafios enfrentados na produção de material didático: um relato de experiência. *in*: SANTOS, Ane Luise Silva Mecnas; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (Org). **Oficinas de História: desafios do ensino em tempos de pandemia**. Aracaju: criações editora, 2022. 380 p.
- ^{xxv} TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ^{xxvi} Id., 2005, p. 69.
- ^{xxvii} BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

^{xxviii} MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

^{xxix} BENJAMIN, op. cit.

^{xxx} MEINERZ, op. cit.

^{xxxi} Em algumas traduções da obra de walter Benjamin os vocábulos alemães “*erfahrung*” e “*erlebnis*” são traduzidos apenas como “experiência”, pois, na tradução para o português as duas palavras tem o mesmo significado. Mas na língua alemã, por assim dizer: são duas palavras para dois tipos de experiências diferentes. Desse modo, em outras traduções encontra-se “*erlebnis*” traduzido como “vivência”.

^{xxxi} LIBÂNEO, op. cit, 2009.

^{xxxi} BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2002. 176, p.

^{xxxi} TARDIF, op. cit, 2005.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2002. 176, p.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 352 p.

Disponível

em:<

https://www.academia.edu/43315557/Benjamin_Baudelaire_e_a_modernidade>.

Acesso em 16 de out. de 2024.

BRANDÃO, C. O; SILVA, L.F; CARVALHO, L. S. Ensino Remoto e os desafios enfrentados na produção de material didático: um relato de experiência. *in*: SANTOS, Ane Luise Silva Mecnas; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (Org). **Oficinas de História: desafios do ensino em tempos de pandemia**. Aracaju: criações editora, 2022. 380 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Disponível

em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> . Acesso em: 28 de out. de 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em:<

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>>. Acesso em: 30 de ago. De 2024.

Curso de História/ CCHLA. **SIGAA**. Disponível em:<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=111635057&nivel=G&lc=pt_BR> . Acesso em: 15 de ago de 24.

FREITAS, Itamar. **Didática para Licenciaturas**. Aracaju: Criação, 2014. 129 p. Disponível em:<https://www.academia.edu/11197052/DID%C3%81TICAS_PARA_LICENCIATURAS>. Acesso em 28 de jul. de 2024.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 133 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2009. 40 p. (Cadernos pedagogia universitária USP). Disponível em:<https://prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_11_PAE.pdf>. Acesso em 01 de set. de 2024.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15305/000677160.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 de set. de 2024

OLIVEIRA, Margarida Dias de. Especial História e Covid-19 Ensino de História: para onde vai a formação de professores no pós-pandemia?. **Fiocruz**, 2023. Disponível em:<<https://www.coc.fiocruz.br/todas-as-noticias/especial-historia-e-covid-19-ensino-de-historia-para-onde-vai-a-formacao-de-professores-no-pos-pandemia/>>. Acesso em: 26 de set. de 2024.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História, **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em:<<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75>>. Acesso em: 14 de out. de 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria de; Freitas Itamar. Formação do profissional de História na contemporaneidade, **Mouseon**, Canoas, n. 19, p. 109-125, dez. 2014.

Disponível em: <
<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/download/1835/1239>
 >. Acesso em: 29 de ago. De 2024.

OLIVEIRA, Margarida. Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional.. **História Hoje**, São Paulo – SP, v. 2, n.4, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf
 >. Acesso em: 20 de set. de 2024.

Submetido: 10/09/2025

Aprovado: 25/10/2025

Publicado: 19/11/2025