



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

JOSÉ ROBERTO SILVA DE LIMA JÚNIOR

O PIBID e PRP no Curso de História: Uma Abordagem Política Para Estreitar a  
Lacuna Entre Produção Acadêmica e Sociedade (2020-2024).

MACEIÓ

2024

JOSÉ ROBERTO SILVA DE LIMA JÚNIOR

O PIBID e PRP no Curso de História: Uma Abordagem Política Para Estreitar a  
Lacuna Entre Produção Acadêmica e Sociedade (2020-2024).

Monografia apresentada à Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em  
História, sob orientação do Professor Dr. Antônio Alves Bezerra.

MACEIÓ

2024

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586e Lima Júnior, José Roberto Silva de.

O PIBID e PRP no curso de história : uma abordagem política para estreitar a lacuna entre produção acadêmica e sociedade (2020-2024) / José Roberto Silva de Lima Júnior. – 2024.

64 f. : il.

Orientador: Antônio Alves Bezerra.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História : licenciatura)  
– Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas,  
Comunicação e Artes. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 60-64.

1. História. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Formação de professores. 4. Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (Brasil). 5. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. I. Título.

CDU: 372.894(81)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**CURSO DE HISTÓRIA**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: **“O PIBID e PRP na UFAL: Uma Abordagem Política Para Estreitar a Lacuna Entre Produção Acadêmica e Sociedade (2020-2024)”**, elaborado por **JOSÉ ROBERTO SILVA DE LIMA JÚNIOR** e aprovado por todos os membros da Banca Examinadora, cumprindo as exigências parciais para a obtenção do Grau de Licenciada em História.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ANTONIO ALVES BEZERRA**  
Data: 05/04/2024 11:02:32-0900  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
Prof. 1º Orientadc ..... ra.

Documento assinado digitalmente  
 **ANDERSON DA SILVA ALMEIDA**  
Data: 05/04/2024 10:11:06-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
Prof.(a) 2º Examinador Dr. Anderson da Silva Almeida (UFAL/ICHCA).

Documento assinado digitalmente  
 **DANILO LUIZ MARQUES**  
Data: 04/04/2024 22:17:25-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
Prof. (a) 3º Examinador Dr. Danilo Luiz Marques (UFAL/ICHCA).

Maceió, Alagoas  
04/04/2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA**

**ATA DE REGISTRO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) À  
BANCA EXAMINADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Aos 04 dias do mês de abril de 2024, foi instalada a Banca Examinadora do trabalho de conclusão de curso (TCC) de História do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA), às 19:00 horas em ambiente virtual remoto desta IES, a que se submeteu o(a) graduando(a) do curso de Licenciatura em História **JOSÉ ROBERTO SILVA DE LIMA JÚNIOR** tendo como título do trabalho: **“O PIBID e PRP na UFAL: Uma Abordagem Política Para Estreitar a Lacuna Entre Produção Acadêmica e Sociedade (2020-2024)”**, como requisito para integralização curricular e obtenção do Diploma de Graduação após a Colação de Grau, tendo como Banca Examinadora os(as) professores (as): Presidente(a)-Orientador(a) Dr. Antônio Alves Bezerra (UFAL); 2º membro Prof. Dr. Anderson da Silva Almeida (UFAL/ICHCA) e 3º membro Prof. Dr. Danilo Luiz Marques (UFAL/ICHCA) referendados pelo Colegiado do curso de História. Analisando a apresentação do trabalho pelos membros da banca examinadora, foi atribuída a nota **10,00 ( dez )** o que resultou na **APROVAÇÃO** do trabalho. E, para constar, eu, presidente da banca, lavrei a presente Ata que será assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Documento assinado digitalmente  
 **ANTONIO ALVES BEZERRA**  
Data: 05/04/2024 10:57:26-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. 1º Orientador: Professor Dr. Antonio Alves Bezerra (UFAL/ICHCA).

Documento assinado digitalmente  
 **ANDERSON DA SILVA ALMEIDA**  
Data: 05/04/2024 10:08:27-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.(a) 2º Examinador Dr. Anderson da Silva Almeida (UFAL/ICHCA).

Documento assinado digitalmente  
 **DANILO LUIZ MARQUES**  
Data: 04/04/2024 22:18:26-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. (a) 3º Examinador Dr. Danilo Luiz Marques (UFAL/ICHCA).

Maceió, Alagoas  
04/04/2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às memórias inspiradoras que moldaram minha jornada no Curso de História. À minha Bisavó Maria Alves de Omena, falecida aos 102 (cento e dois) anos, cuja sabedoria transcende o tempo, sendo a matriarca que moldou nossos valores com sua presença. Ao meu saudoso amigo Leadson Silva, cuja influência foi importante em meu caminho, direcionando-me à escolha do curso de história. Expresso minha gratidão à Professora Ana Paula Palamartchuk, cuja coragem é um testemunho inspirador em nosso curso. Por último, homenageio meu colega do PIBID, Eutane Benjamim, cuja partida precoce deixou um vazio em nossos corações.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, o grande alicerce de amor da minha vida, a Ele devo tudo o que sou e que tenho. Obrigado, meu Deus, por nunca ter me deixado esmorecer.

Agradeço aos meus pais, José Roberto e Maria de Fátima, os maiores exemplos de determinação em momentos de incertezas da minha vida, além de serem os principais responsáveis pela minha entrada e permanência no mundo acadêmico. Obrigado pela vida que deram e a que me ajudaram a construir. A vocês, devo absolutamente tudo. Também agradeço a outros familiares importantes, como meu avós, afilhados, primos, tios e tias, especialmente as maiores representações de amor existentes em minha vida, minhas avós Marinete Alves de Omena Santos e Luisa Maria Silva de Lima, e minhas tias Ângela Maria de Omena Santos e Núbia Alves de Omena Santos, que foram essenciais em muitos momentos e me deram a certeza de que todos os objetivos seriam alcançados.

Um agradecimento especial à minha namorada e futura companheira de vida, Sthefanny Maia. Ela não apenas me incentivou, mas também foi minha maior companhia desde as primeiras linhas escritas deste projeto de pesquisa, nunca me deixando desistir. Obrigado pelo apoio e pela irrestrita doação em forma de amor. Quão grande amor. Nunca esquecerei dos tantos gestos de carinho. Eu te amo! Também sou grato pelo apoio e conforto dados pelos meus sogros Rosiclene de Lima Maia e Sandey Faber de Oliveira Maia nos últimos meses.

Agradeço aos professores do curso de história por serem exemplos de coragem em meio aos desafios enfrentados pelas ciências humanas em nossa educação. Agradeço pelo apoio nos momentos difíceis e pelas contribuições para a minha formação. Especialmente ao Professor Dr. Antônio Bezerra, pela amizade, respeito e orientação ao longo do curso, sendo a maior referência profissional durante minha graduação.

Aproveito também para agradecer aos meus professores de História da Educação Básica e aos coordenadores Emerson Gouveia e Sampaio, por terem sido bons exemplos de seres humanos e profissionais.

Registro ainda o meu agradecimento ao Diretório Acadêmico de História Dirceu Lindoso, composto por estudantes de luta que visam um ambiente acadêmico frutífero no âmbito da aprendizagem e justo no sentido humano da palavra, não apenas para os que já estão alocados em nossa Universidade, mas, principalmente, para os que virão. Especialmente, menciono minha colega de Diretório e grande amiga Tainá, exemplo de estudante e militante, uma das pessoas que mais me influenciou na transformação de minha consciência política e na

minha visão acerca do que ocorre em volta de nossas vidas.

Deixo também um agradecimento especial aos meus colegas de curso, que estiveram comigo durante toda a graduação, desde as aulas regulares até os programas de formação de professores. A vocês, o meu muito obrigado por tornarem os últimos quatro anos os melhores de minha vida, mesmo em meio a tantas dificuldades. Menciono de maneira singular, meus amigos (as) Luciele, Alissany, Handerson, Rubi, Jonas, Samira, Ana, Vitória e Ericléssia, por terem sido bons companheiros e terem tornado o caminho mais leve e divertido.

Não posso deixar de agradecer a meus amigos de caminhada religiosa, responsáveis pela manutenção da minha fé, não apenas em Deus, mas, também, na humanidade. Em nome de todos vocês, agradeço a Dom Helder Câmara, cuja citação "Feliz de quem atravessa a vida inteira tendo mil razões para viver" ressoa profundamente. Obrigado por serem influências positivas em um ambiente frequentemente hostil, preconceituoso e inflexível. Vocês foram essenciais nesse processo.

Minha jornada acadêmica é resultado do esforço, companheirismo, amizade e trabalho coletivo de muitas pessoas, muitas das quais não mencionei aqui, mas que desempenharam papéis fundamentais na minha formação. Como disse Gonzaguinha, "toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas". Assim, fui e ainda sou muitas pessoas nesta marcante jornada pelo curso de história, e jamais poderia deixar de agradecer a todos/as/es que contribuíram de alguma forma.

A todos/as/es vocês, meu muito obrigado! Que surjam novas possibilidades!

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar questões acerca da formação docente em Alagoas, destacando a dicotomia entre teoria e prática e sua influência na fragilização do processo de ensino e aprendizagem. Introduz os programas PIBID e PRP como tentativas de superar essa separação, inserindo licenciandos do curso de história no ambiente escolar. Explora as mudanças políticas que influenciaram esses programas e examina sua importância na formação de professores, visando uma educação mais próxima das demandas contemporâneas. O estudo inclui relatos pessoais do autor, refletindo sobre sua participação nos programas e destacando a integração entre teoria e prática na formação docente. O trabalho visa ainda analisar as contribuições dos programas e identificar possíveis lacunas e desafios para sua execução, visando melhorias e aprimoramentos.

**Palavras-chave:** História; Ensino e Aprendizagem; Formação de Professores; PIBID; PRP

## **ABSTRACT**

This work seeks to analyze issues surrounding teacher training in Alagoas, highlighting the dichotomy between theory and practice and its influence on weakening the teaching and learning process. It introduces the PIBID and PRP programs as attempts to overcome this separation, inserting history course graduates into the school environment. It explores the political changes that influenced these programs and examines their importance in teacher training, aiming for education that is closer to contemporary demands. The study includes personal accounts from the author, reflecting on his participation in the programs and highlighting the integration between theory and practice in teacher training. The work also aims to analyze the contributions of the programs and identify possible gaps and challenges for their execution, aiming for improvements and enhancements.

**Keys:** History; Teaching and learning; Teacher training; PIBID; PRP

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**PIBID** - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

**PRP** - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**CAPES** - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**BNCC** - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**PNFP** - POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**UFAL** - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

**LDB** - LEI DE DIRETRIZES E BASES

**PNE** - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**CNE** - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**IES** - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**ID** - INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

**PT** - PARTIDO DOS TRABALHADORES

**PNFP** - POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**PROGRAD** - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**CODEP** – COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO

**PIPRP** - PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**SINTIETFAL** - SINDICATO DOS TRABALHADORES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO FEDERAL DO ESTADO DE ALAGOAS

**RP** - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**OPAS** - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE

**PNAD** - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

**UNESCO** - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA

**PL** - PARTIDO LIBERAL

**PPP** - PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1.</b> Bolsistas em Manifestação	38
<b>FIGURA 2:</b> Reunião com o coordenador de área Professor Dr. Antonio Alves Bezerra	46
<b>FIGURA 3.</b> Minha História faz História	51
<b>FIGURA 4.</b> Primeira reunião do programa de residência pedagógica, subprojeto História/UFAL	55

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PIBID E PRP</b>	<b>17</b>
2.1 Fundamentação jurídica para a implementação do PIBID, transformação na UFAL e relevância para o curso de história	23
2.2 Residência pedagógica na UFAL: uma análise do contexto de criação e desenvolvimento do programa	30
<b>3. PIBID E PRP: PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFAL</b>	<b>35</b>
<b>4. REFLEXOS SOBRE PIBID E PRP: UM RELATO PESSOAL</b>	<b>43</b>
4.1 O Pibid História	43
4.2 O PRP História	50
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>59</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente é cercada de desafios e por uma variedade de experiências, começando com debates teóricos e metodológicos nas salas de aula das universidades, desdobrando-se na articulação teoria e prática. Pacheco et al. (2019, p. 334)<sup>1</sup> que um dos principais problemas que envolve a formação inicial de professores é a dicotomia entre teoria e prática, pois tal separação tende a enfraquecer a atuação docente, separando assim, o sujeito da sua realidade. Acerca disto, o docente não consegue lidar de forma sistemática com as suas práticas pedagógicas, dificultando o seu desenvolvimento profissional e sua criticidade pedagógica, fragilizando então a prática educacional. Esse dilema interfere na renovação do ensino e inviabiliza a valorização e troca de experiências e conhecimentos produzidos nos dois espaços educativos: Escola e a Universidade.

A dissociação entre teoria e prática despertou para a necessidade da criação de Programas que promovam a prática docente, que considere o campo de ensino e as formas de ensinar em diálogo com os referenciais teóricos até então produzidos. Os programas de bolsas de iniciação à docência foram direcionados a formação inicial e continuada de professores pelo Governo Federal, destacou-se o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP)<sup>2</sup>. Ambos fazem parte de ações que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos e que integram a Política Nacional de Formação de Professores no âmbito do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, visando aperfeiçoar a prática dos ingressantes em cursos de licenciatura, inserindo-os no ambiente escolar, futuro campo de trabalho.

Diante dessas problemáticas, em 2009, o Ministério da Educação implementou o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), inicialmente voltado para as áreas de Física, Química, Biologia, e Matemática. O programa foi vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão financiador dos projetos. Com o objetivo alterado pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, tornou-se um instrumento relevante tanto para a formação inicial de professores, quanto para a

---

<sup>1</sup> PACHECO, Willyan Ramon de Souza, et al. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Rev. de Pesqui. Interdisciplinar**, v. 2, n. 2, 2019. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 07 de março de 2024.

<sup>2</sup> Os dois programas são parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Estão vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram descritos nos Editais Nº06/2018 (PRP) e Nº 07/2018 (PIBID) e contam com apoio financeiro sob a forma de bolsas para todos os integrantes.

formação continuada daqueles em exercício nas escolas em todo Brasil. Posteriormente, foi estendido para todas as licenciaturas por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, que designa a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

Essa atenção às licenciaturas foi fundamental para impulsionar alterações significativas nos currículos acadêmicos, motivo pelo qual exploraremos essa questão ao longo desta pesquisa. Esse olhar cuidadoso na formação de professores não apenas propiciou uma mudança nos cursos das licenciaturas, mas, também, alinhou os cursos de graduação à essência intrínseca da própria licenciatura. Esse movimento de certa forma impactou diretamente na formação dos profissionais da educação, promovendo uma abordagem próxima às demandas do ambiente educacional contemporâneo.

O Programa Residência Pedagógica reconstituiu em 2017 um diálogo com a universidade, a reboque do cenário golpista que se instalou no país, estando o MEC sob o comando do Ministro Mendonça Filho. Inserido no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), o PRP foi concebido com o propósito de ajustar e, em parte, substituir o PIBID, que tinha fundamentos progressistas. A Residência Pedagógica, com uma abordagem conservadora, ganhou destaque durante a administração do presidente Michel Temer, logo após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.

Nesse contexto, diante da relevância que a formação docente exerce para uma educação de qualidade, a pesquisa em questão discute criticamente o contexto de criação e desenvolvimento de dois dos principais Programas de Formação de Professores no Brasil, questionando como essas mudanças políticas impactam nas abordagens pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem. Assim, serão apresentados relatos do autor durante a trajetória enquanto estudante do curso de Licenciatura em História e bolsista residente do PRP na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Discutir sobre as relações entre iniciação à docência e os saberes experienciais, construídos por intermédio da inserção dos graduandos em contextos profissionais, perpassa por um novo entendimento sobre a formação, de modo a compreendê-la como pondera Miguel Arroyo “[...] não como uma condição pronta, permanente, a ser introjetada como personalidade para cada candidato formado para o magistério” (ARROYO, 2007, p.195)<sup>3</sup>. Ou seja, compreender a formação como processo contínuo e experiencial, que ocorre ao longo da

---

<sup>3</sup> ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir de (org.). **Formação de professores para a educação básica** : dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191- 209.

vida do sujeito, implica buscar superar a dicotomia da ideia de formação inicial e continuada como etapas estanques, delimitadas pelo tempo e pelo exercício da docência.

O primeiro capítulo tem por objetivo discutir o contexto de criação dos Programas, fazendo uma análise linear das bases legais que se reverberaram e reformas políticas que ocorreram desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira de 1961, até a implementação das Políticas Públicas Educacionais que serão debatidas ao longo desta pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em 2008 e o Programa de Residência Pedagógica em 2017, a partir de recortes do contexto político e social em que os Programas estavam inseridos. Aborda ainda, algumas dificuldades encontradas pelo autor da pesquisa em questão, por considerar que existe demanda quanto referenciais teóricos para organização das ideias e experiências produzidas no âmbito dos programas, além das diversas e complexas variações políticas e sociais durante o período abordado neste capítulo. No entanto, destaca-se que as referências aqui utilizadas desempenharam um papel fulcral no desenvolvimento da problematização das questões abordadas neste TCC.

O enfoque principal da segunda seção debate questões que buscam reconhecer os Programas de formação de professores enquanto instrumento essencial para o preparo de professores, possibilitando a transformação da ordem social e política estabelecida por uma minoria com raízes na tradição liberal. Essa análise é conduzida por meio do referencial teórico fundamentado na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Segundo ele, “a mudança dessa ordem não ocorre exclusivamente por meio da defesa dos educadores e dos estudantes, mas, sobretudo, através do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula em todo o país” (1996, p.27).

Acerca disto, coloca-se os programas PIBID e PRP no centro do debate, trazendo a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores de História, no sentido de promover maior articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as demandas inerentes a da sala de aula. Discuto essas questões como oportunidade para se analisar a relevância do ponto de vista formativo, cujo foco é formação docente em cursos de licenciatura de todo o país, especialmente nas instituições de Ensino Superior de Alagoas.

Expandir essa perspectiva de análise implica reconhecer os Programas enquanto instrumentos essenciais na construção de uma sociedade inclusiva e igualitária do ponto de vista de uma educação formal e emancipadora. Ao preparar os futuros professores não apenas com teorias, mas também com experiências práticas no chão da sala de aula da Educação Básica, estaremos contribuindo para a edificação de uma sociedade em que a educação desempenha um papel central na busca por um mundo justo e diversificado.

Por fim, a terceira seção destina-se a refletir acerca dos relatos e estudos relacionados à minha participação nos Programas PIBID (2020-2022) e PRP (2023-2024). Aqui destaca-se a importância da minha contribuição, considerando que as vivências descritas nessa seção derivam da minha atuação em ambos os programas. Essa participação me coloca em uma posição relevante, visto que essa prerrogativa revela-se crucial não apenas para minha integração no ambiente profissional, mas, sobretudo, para a humanização das ações e uma abordagem atenta às especificidades dos estudantes. Essa seção em questão é fruto do esforço e da colaboração coletiva entre os bolsistas, coordenadores de área e supervisores de ambos os programas. O esforço conjunto concentrou-se na elaboração de métodos e práticas pedagógicas, integrando-se ao contexto político e social em que os Programas estavam envolvidos.

Ao compreendermos as dimensões objetivas e históricas que envolvem a formação docente e que englobam o saber a ensinar e aprender e ao levar-se em consideração as concepções filosóficas e epistemológicas que alicerçam a ideia de formação nos subprojetos, tornou-se relevante analisarmos a gama de experiências formativas e saberes experienciais vividos e acionados pelos licenciandos, especificamente os que potencializam a construção da profissionalidade, a partir da iniciação de estudantes na docência no âmbito da Educação Básica.

Apesar de possuírem propostas distintas, os subprojetos de história abrigados no Pibid e no PRP da Universidade Federal de Alagoas tiveram como foco central a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, por meio da concepção, da realização e da avaliação de ações e de experiências de formação para e na docência. Dada a importância da formação de professores para garantir uma educação de qualidade, a presente pesquisa é pertinente porque consegue investigar as contribuições dos Programas na formação de professores, bem como identificar possíveis lacunas e os desafios para sua execução, de modo que melhorias possam ser realizadas e os programas aperfeiçoados.

## 2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PIBID E PRP

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.*

*Pessoas transformam o mundo.*

**Paulo Freire**

O debate acerca da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e da própria formação de professores no Brasil é pautado há bastante tempo, ganhando novas configurações ao longo dos anos, incluindo-se a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, a consolidação das propostas dos Parâmetros Curriculares nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 na década de 90, além da criação da BNCC, até a implementação de projetos de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2008 e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em 2017, quando o país experimentava mudanças políticas e sociais que corroboram para importantes transformações na base educacional, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem.

Pelas mudanças promovidas por essa Lei, a Licenciatura passou a ser considerada como um curso único de quatro anos. Nesse novo formato, a formação pedagógica poderia ocorrer simultaneamente a outras disciplinas acadêmicas. É o fim da obrigatoriedade de fazer um curso de Bacharelado e uma formação complementar para a Licenciatura; os dois cursos, agora, passam a ser independentes.<sup>4</sup>

Conforme destacado acima, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi essencial na promoção de uma maior integração dos estudantes universitários com as práticas pedagógicas e o ambiente da Educação Básica. Como afirma Junqueira (2015, p. 623) O novo formato recomendava a distribuição das disciplinas pedagógicas ao longo do curso, consolidando uma relação mais estreita entre a formação acadêmica e a realidade educacional. No entanto, é válido salientar que, apesar da mudança substancial, houve uma significativa redução na carga horária das disciplinas de formação pedagógica, “passando de 1/4 para 1/8 da carga horária total do curso”.

Além disso, é crucial observar que essa dinâmica provocou certo distanciamento entre as disciplinas da Ciência de Referência, ofertadas pelos Institutos de Ensino, e as disciplinas

---

<sup>4</sup> JUNQUEIRA, Sônia. MANRIQUE, Ana. Reformas Curriculares Em Cursos De Licenciatura De Matemática: Intenções Necessárias E Insuficientes. **rev. Ciênc. Educ.**, Bauru, v.21, n.3, p. 623 – 635, setembro, 2015.

das Ciências da Educação, com vistas à formação do futuro professor, oferecidas nas faculdades de Educação. Este cenário complexo desencadeou uma dinâmica que, ao invés de promover a interdisciplinaridade, contribuiu para a segregação das áreas de conhecimento, impactando diretamente na formação dos profissionais da educação.

As transformações no cenário educacional, desenhadas de forma imprecisa pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, conforme discutido no parágrafo anterior, não teve como objetivo estabelecer de maneira conclusiva uma integração efetiva dos estudantes de licenciatura com as práticas pedagógicas. Este desafio tornou-se acentuado após o início do período ditatorial no Brasil (1964-1985), caracterizado pela implementação de políticas educacionais voltadas prioritariamente para o ensino técnico-profissionalizante. Nesse contexto, as novas dinâmicas introduzidas não apenas deixaram de promover uma aproximação substancial dos estudantes com as práticas pedagógicas, mas também influenciaram de forma marcante as prioridades e direcionamentos da educação no país.

A Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), teve a finalidade de apresentar mecanismos de mudanças, já que a universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permaneceu com a mesma estrutura anacrônica, como um entrave ao processo de desenvolvimento.<sup>5</sup>

Por sua vez, em 1971, durante os anos de regime militar, sob a liderança de Emílio Médici, então presidente do Brasil, foi promulgada a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ampliou em oito anos a faixa de instrução obrigatória. Com essa modificação, a Educação Básica foi reconfigurada em dois segmentos: primeiro e segundo grau, sendo que este último passou a ter como propósito a profissionalização dos estudantes. Essa reestruturação teve implicações profundas no sistema educacional, moldando a trajetória dos estudantes e delineando uma abordagem mais voltada para a formação técnico-profissionalizante no âmbito do ensino obrigatório.

O país estava em expansão econômica e, para tal, necessitaria, segundo o discurso oficial, de mão de obra qualificada, por conseguinte, uma educação que atendesse a estes parâmetros. Podemos observar isso claramente na Lei n.º 5.692/71, Art. 1º 'O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania'. Para isso, era necessário ampliar a escolaridade obrigatória, compreendendo todo o dominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio, e a

---

<sup>5</sup> JUNQUEIRA, Sônia. MANRIQUE, Ana. Reformas Curriculares Em Cursos De Licenciatura De Matemática: Intenções Necessárias E Insuficientes. **rev. Ciênc. Educ**, Bauru, v.21, n.3, p. 623 – 635, setembro, 2015.

generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau".<sup>6</sup>

O processo de industrialização iniciado por Getúlio Vargas no Estado Novo (1937-1945), e que ganhou impulso durante o período do “Milagre Econômico”, na Ditadura Civil Militar, manifestou-se como um dos principais argumentos para a promulgação da reforma educacional. A ênfase dada aos discursos curriculares naquele momento era, na expansão industrial, pois esta demandava uma mão de obra específica, o que fundamentou a proposta apresentada aos brasileiros. Tal proposta almejava romper com o paradigma academizante, direcionando o ensino às necessidades do desenvolvimento nacional, não nos sujeitos.

Contudo, mais do que apenas atender às exigências do mercado, o regime civil militar buscava, por meio dessa reformulação curricular, reduzir a demanda por vagas, consolidando a concepção de um espaço acadêmico anacrônico, fortemente marcado pela desigualdade e pela falta de diversidade. Este redirecionamento, embora justificado sob a ótica do desenvolvimento econômico, teve implicações profundas na estrutura do ensino, perpetuando desafios relacionados à acessibilidade, equidade e pluralidade no âmbito educacional.

Os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista. Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e de industrialização iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek. Há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incrementada a produção de bens duráveis.<sup>7</sup>

Assim, havia a concepção de que a redução de gastos, especialmente em temas relacionados à educação, fortaleceria a perspectiva da profissionalização universal dos brasileiros. Ao se capacitar como técnico ou auxiliar, o estudante poderia considerar a sua formação concluída e ingressar diretamente no mercado de trabalho. Essa abordagem buscava conferir maior praticidade ao processo educacional, considerando que o foco era a preparação dos indivíduos para as exigências do ambiente profissional, desvelando um tratamento para os assuntos educacionais totalmente voltados para o mercado de trabalho e suas exigências, segundo reflexões de Silva, Melo e Ferreira.

A conjuntura política da educação brasileira é pautada pelo novo conceito, a

---

<sup>6</sup> TURMENA, Leandro. BITENCOURT, Junior. A Reforma De 1º E 2º Graus De 1971 E A Reforma Do Ensino Médio De 2017: Algumas Aproximações. **rev. Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 1-9, jan-dez, 2022.

<sup>7</sup> VIEIRA, Sofia. A Educação Nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto. **rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.88, n.219, p. 291- 309, maio-ago, 2007.

qual visa uma educação flexível baseada no sistema capitalista, deixando-a a serviço da classe dominante como um produto que gera riqueza. Assim, a educação tem como um dos principais focos a preparação dos filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, para que estes sejam explorados pela classe dominante, não importa o que os alunos vão aprender, como se dará esse processo e quais as condições de trabalho dos docentes, o objetivo será atender às necessidades do capital e atingir metas através dos índices educacionais.<sup>8</sup>

Observa-se que as transformações desejadas acarretaram significativas mudanças no processo de organização do trabalho educacional, na formação docente e na estrutura curricular, destacando a busca pela praticidade do ensino.

Naquele cenário torna-se evidente a negligência com o processo de formação de professores no país. Tal negligência revelava a intenção do Estado brasileiro em formar educadores não apenas desconectados da realidade escolar, mas, também, alheios à sua própria condição de esquecimento e desrespeito. A lacuna existente na preparação docente não apenas compromete a qualidade do ensino, mas subestima a importância do profissional da educação na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O paradigma tecnicista no ensino, impulsionado de forma aparente pelas políticas estatais, revelou-se inadequado para suprir as necessidades essenciais da educação brasileira. Além disso, contribuiu para a inerente desarticulação do ambiente escolar, tornando-o menos propenso à reflexão crítica. Isso era evidenciado não apenas pela falta de aprofundamento dos professores nos processos pedagógicos, mas também pela condição dos educandos, que se viam reduzidos a meros objetos em uma máquina reprodutiva educacional, sendo transformada em mera mercadoria, conforme Freire (1996, p. 28):

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto apreendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é o aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Conedu. VI; 2022: 04 a 26 de outubro, em Fortaleza/CE. **A Constituição Do Magistério E A Formação Dos Professores De Um Município Alagoano.**

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

As condições apresentadas acima dificultam o processo de aparecimento de “educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 13). A adaptação da educação às demandas e determinações de reprodução do sistema capitalista exacerbou essa dinâmica. No contexto específico da formação dos professores de história, a situação era bastante desafiadora. As mudanças promovidas comprometem as demandas reflexivas inerentes à disciplina, que, por sua vez, deixavam de ser atendidas. Além disso, aquele período foi marcado pelo negacionismo histórico, imposição de valores conservadores e por violações dos direitos humanos, fazendo prevalecer o grande arsenal de violência, proporcionando o agravamento dos desafios enfrentados pelos profissionais da área.

Neste ínterim, “qualquer transformação do ponto de vista educacional passa, acima de tudo, pela recuperação da imagem social do professor” (Reis, 1999, p. 2). Mas também, pela inserção de uma maior quantidade de disciplinas voltadas para questões pedagógicas, modificando ainda mais a estrutura unicamente bacharelesca dos cursos de licenciatura. Como já mencionado, os ideais educacionais contra hegemônicos foram essenciais para a mudança de foco do Professor, mas, para, além disso, faz-se necessário que superemos alguns aspectos acerca da formação de professores, especialmente os de história.

O processo de abertura política iniciado no final da década de 70, com a diminuição das forças do regime militar, trouxe anseios de igualdade. Contudo, o governo de José Sarney, o primeiro pós-ditadura, ainda correspondia a uma fase de indefinição de rumos. Como observa Lerch (2007, p. 13), “Os instrumentos de política educacional, todavia, continuam os mesmos do período autoritário.” Entretanto, de acordo com o cenário de retomada da democracia, é promulgada a Constituição de 1988, que se revela a mais extensa em matéria de educação.

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma 'Constituição Cidadã' que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da 'igualdade de condições para o acesso e permanência na escola' (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> VIEIRA, Sofia. A Educação Nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto. **rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.88, n.219, p. 291- 309, maio-ago, 2007.

A Constituição de 1988 ficou conhecida como a "Constituição Cidadã", pois incorporou sujeitos históricos que estavam à margem da sociedade, não apenas do olhar público, mas também do olhar crítico da educação. A referida Carta constitucional, inclusive, abordou pela primeira vez a autonomia universitária, comprometendo as universidades a fazer uso de sua liberdade para a produção de conhecimento. Conforme o art. 207, "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2016).

Dentre as medidas legais, juntamente com a previsão da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), estes têm um papel crucial no impulsionamento de políticas voltadas para a formação de professores, desdobrando-se na criação de projetos como o PIBID e o PRP. Estes prevêem ações importantes não apenas para o desenvolvimento profissional, mas para buscar considerar os estudantes e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As ações propostas para o projeto contribuem para a dissociação entre o ambiente universitário e os leigos da sociedade, enfatizando a interligação essencial entre teoria e prática. Os projetos trazem avanços claros de uma abordagem abrangente e integrada na construção de uma educação efetiva e inclusiva.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.<sup>11</sup>

Em conformidade com as diretrizes traçadas pela Constituição de 1988, especialmente no art. 214, foi promulgada em 09 de janeiro de 2001 a Lei nº 10.172, a qual efetivou o novo Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos.

No âmbito do PNE, questões fundamentais foram contempladas, abrangendo desde a estipulação de metas para erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar até a promoção da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e o fomento à perspectivas humanísticas, científicas e tecnológica, procurando alinhar-se às demandas da sociedade naquele contexto.

---

<sup>11</sup> BRASIL, **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília, Dilma Rousseff, [2016].

## **2.1 Fundamentação jurídica para a implementação do PIBID, evolução na UFAL e relevância para o curso de História:**

Aprovado no início da década de 2000, o PNE 2001, destacava-se por dar particular atenção à formação inicial e continuada dos professores. Nesta análise e projeção de metas, enfatizava-se a valorização e a garantia das condições adequadas de trabalho, abrangendo aspectos como o tempo destinado ao estudo e à preparação das aulas, além de abordar questões salariais e a transformação na carreira docente. O destaque não recaía apenas nas perspectivas positivas, mas também na análise crítica da realidade desanimadora e nos equívocos anteriormente observados no processo formativo dos profissionais. Essa abordagem reflete a preocupação em corrigir falhas passadas e promover um ambiente propício ao desenvolvimento qualitativo da educação no país.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação. Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados com o Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.<sup>12</sup>

Foi sob a égide do Plano Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por debater as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica foi criado. O Decreto Nº 7.219, datado de 24 de junho de 2010, tem o propósito de aperfeiçoar a formação de professores no ensino superior e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A iniciativa reflete o compromisso do governo em promover boas práticas na formação docente, alinhadas às diretrizes educacionais vigentes e às necessidades do sistema educacional brasileiro.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por

---

<sup>12</sup> **Plano Nacional De Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.<sup>13</sup>

Como política pública de currículo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu em 2007, sendo lançado, inicialmente, para as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Associado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um elemento relevante tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores no Brasil, foi estabelecido para todas as licenciaturas, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro, que designa a Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério. Sua contribuição revelou-se essencial para promover mudanças significativas nos currículos acadêmicos, pois propicia a integração do estudante universitário no ambiente teórico e prático da Educação Básica. Essa integração resulta na transformação dos cursos de licenciatura, tornando-os cada vez menos orientados para uma abordagem bacharelesca e mais alinhados à essência da própria licenciatura.

Os bolsistas e voluntários do Programa desempenham papéis colaborativos fundamentais, atuam em estreita colaboração com os coordenadores de área e os profissionais docentes já formados, promovendo uma sinergia necessária entre teoria e prática. Esse trabalho unificado tem sido fundamental para enriquecer a experiência acadêmica e prática dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para a efetividade das ações desenvolvidas no contexto educacional. O PIBID, assim, se configura como uma peça-chave na construção de uma formação docente integrada e alinhada com as demandas contemporâneas da educação no Brasil.

As instruções normativas que traçam objetivamente as funções e responsabilidades dos participantes envolvidos em suas atividades regem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O estudante, identificado como discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e integrado ao PIBID como bolsista, deve dedicar uma carga horária mínima de trinta horas mensais ao Projeto, desempenhando um papel crucial e contribuindo para o aprimoramento da sua formação acadêmica e profissional.

O coordenador institucional, por sua vez, é um professor da instituição de educação superior responsável perante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por garantir o desenvolvimento dos projetos, acompanhar a entrega dos relatórios e promover eventos para que os estudantes apresentem dados que comprovem os níveis de planejamento, organização e execução das atividades de Iniciação à Docência previstas no

---

<sup>13</sup> **Plano Nacional De Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

projeto acadêmico das Instituições de Ensino Superior (IES). Sendo o seu papel prezar pela unidade e qualidade do programa, proporcionando uma coordenação efetiva.

Os coordenadores de área, professores de nível superior alocados nos cursos formadores, assumem responsabilidades relevantes. Além de planejar, organizar e executar atividades em suas áreas acadêmicas específicas, eles também orientam e avaliam os bolsistas estudantes de licenciatura. Ademais, desempenham um papel crucial na articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, visando fortalecer a integração entre teoria acadêmica e prática pedagógica.

Os professores supervisores, docentes das escolas de educação básica das redes públicas de ensino, constituem os projetos institucionais, sendo responsáveis diretos pelo acompanhamento e supervisão das atividades produzidas pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID). A presença dos supervisores assegura a efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID em diálogo com referências teórico-práticas.

Por fim, o projeto institucional, submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, é uma peça fundamental para a construção do Programa. “A coordenação, implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos projetos institucionais do PIBID são de responsabilidade da CAPES”, conforme estabelecido no Artigo 8º, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispunha sobre o PIBID. Essa atuação visa aprimorar os processos e tecnologias de ensino e aprendizagem nas instituições participantes e nas escolas públicas envolvidas.

Respalado por uma base legal que estrutura suas diretrizes e objetivos fundamentais, conforme estabelecido no Artigo 6º do Decreto nº 7.219<sup>14</sup>, “o PIBID tem como propósito atender à formação em nível superior de docentes, capacitando-os para atuar nos diferentes níveis da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo também a Educação de Pessoas com Deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e a educação no campo”. O projeto deve conter, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançadas, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, bem como os mecanismos de acompanhamento e avaliação das atividades.

O Artigo 07º do Decreto nº 7.219 , de 24 de junho de 2010, especifica que o “PIBID deve ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, com a proibição da alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou

---

<sup>14</sup> BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Diário Oficial da União – Seção 1, Brasília, 2010.

operacional”. O envolvimento dos estudantes bolsistas deve ser planejado, acompanhado e avaliado pelos professores coordenadores e supervisores, conforme as disposições do projeto institucional. Além disso, afirma que a atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional.

É mediante essa trajetória que os cursos de licenciatura, por meio de suas particularidades e das características incorporadas pelo PIBID, estabelecem uma relação mais estreita com as instituições de ensino da Educação Básica. Essa aproximação visava superar o paradigma existente nos cursos de licenciatura, que muitas vezes concentram-se predominantemente nos conteúdos específicos de cada disciplina da matriz curricular, negligenciando a preparação pedagógica necessária para os futuros professores em sala de aula.

O diálogo entre as instituições perpassa o campo das ideias e da prática e evidencia-se na práxis pedagógica, na consolidação da segunda pele, mesmo que orientados de teorias pedagógicas advindas de sua formação, instrumentalizados, ou seguidores de normas, pareceres, Projeto Político Pedagógico (P.P.P), diretrizes entre outros. De maneira objetiva, ambos os programas se constroem politicamente e pedagogicamente no espaço escolar a partir de uma epistemologia múltipla que direciona o olhar para todos os aprendizes que compõem os bancos da escola. Essas políticas públicas tornam-se essenciais tanto para a formação inicial como para a formação continuada, contribuindo para diversificação e flexibilidade do currículo ao passo que os bolsistas e voluntários dos programas atuam em conjunto com o profissional docente em sala de aula.<sup>15</sup>

Nesse aspecto, o PIBID, integrando-se aos cursos de licenciatura, desempenha um papel essencial ao proporcionar aos estudantes de graduação uma experiência teórica e prática nas escolas de Educação Básica. Tal experiência não apenas enriquece a formação acadêmica do discente, mas, também, prepara os futuros professores para os desafios da prática docente nas escolas brasileira, contribuindo, assim, para uma abordagem holística na formação de professores, contribuindo para uma melhor compreensão das dinâmicas educacionais para além dos aspectos meramente teóricos que pensamos ver as escolas.

Para tanto, a relação entre os cursos de licenciatura e o PIBID é crucial para a construção de uma formação docente integrada e alinhada às demandas contemporâneas da educação. A ênfase na prática pedagógica, proporcionada pelo PIBID, busca preencher lacunas muitas vezes presentes nos cursos de licenciatura, porém, inviáveis aos olhos dos formadores.

---

<sup>15</sup> NERI, Antonio. JÚNIOR, Arnóbio. PIBID E PRP: Políticas Públicas Necessárias Na Formação Inicial Docente. **rev. boletim de conjuntura**, Boa Vista, v. 1, n.1, p. 1-9, 2020.

No que diz respeito aos recursos materiais destinados ao Programa, o Artigo 9º do Decreto nº 7.219, determina que serão repassadas verbas destinadas exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, observando a disponibilidade orçamentária, a legislação vigente e a regulamentação da CAPES.

A alocação orçamentária para o PIBID ocorre conforme o Artigo 10 do decreto que instituiu o PIBID, em 24 de junho de 2010, sendo essas despesas custeadas pelas dotações orçamentárias anuais consignadas à CAPES. O Poder Executivo deve compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, respeitando os limites estipulados pela legislação vigente.

O Artigo 11 do Decreto nº 7.219, promove uma alteração no inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.755<sup>16</sup>, de 2009, ampliando o apoio financeiro a Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições de Educação Superior envolvidas em programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada. Essa ampliação de apoio fortalece a abrangência e impacto do PIBID no contexto educacional brasileiro.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) chegou à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como parte de uma iniciativa nacional para fortalecer a formação de professores e aprimorar a qualidade da educação básica no país. A inserção do PIBID na UFAL ocorreu em consonância com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal vigente.

A trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Alagoas teve início em 2008, marcando um capítulo significativo na integração entre a instituição de ensino superior e as demandas da educação básica. O programa, inicialmente, foi implementado nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Matemática, com prioridade estabelecida pelo edital. A iniciativa expandiu-se ao longo do tempo, incorporando novos cursos por meio de sucessivos editais.

Atualmente, o PIBID-UFAL abrange todos os cursos de licenciatura presenciais da universidade, além de cursos na modalidade a distância. Essa abrangência resulta em uma significativa participação das unidades alagoanas, englobando cerca de 240 bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciatura UFAL), 48 supervisores (docentes de escolas públicas de Alagoas) e 18 coordenadores de área (docentes da licenciatura da UFAL).

Dessa maneira, a presença do programa estendia-se a praticamente todas as regiões do estado, alcançando inúmeras escolas públicas, distribuídas entre instituições estaduais e

---

<sup>16</sup> BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Diário Oficial da União – Seção II, Brasília, 2009.

municipais em diversos municípios alagoanos, tais como Delmiro Gouveia, Água Branca, Piranhas, Santana do Ipanema, Olho D'Água das Flores, Arapiraca, Marechal Deodoro, Maceió e Porto Calvo.

O contexto de conclusão do PIBID UFAL de 2013, encerrado em 2015, ocorreu em um contexto marcado pelas iminentes repercussões do golpe contra a então presidenta da República democraticamente eleita, Dilma Rousseff. Este cenário revela novos rumos para a política nacional, mas os desafios enfrentados pela região eram os mesmos. O estado figurava entre os piores índices de desenvolvimento do país, especialmente no âmbito da educação, com altas taxas de analfabetismo e baixo percentual de jovens concluindo o Ensino Médio até os 19 anos.<sup>17</sup> A ausência de concursos públicos na rede estadual desde 2005 agravou a situação, deixando estudantes sem professores em algumas disciplinas por meses. Esses desafios refletem-se nos índices educacionais, como o IDEB, que foi o menor entre todos os estados brasileiros em 2011.

Dentre os desafios vigentes, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores é outro ponto a ser enfrentado. O desafio da melhoria da qualidade da Educação traz para o papel do professor e, conseqüentemente, para a sua formação, novas funções e responsabilidades, pois não basta apenas conhecer sua área específica para ensinar. Faz-se necessária uma compreensão ampla da Educação, da Escola e suas finalidades, assim como do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, aos Cursos de Licenciatura coloca-se o desafio de formar futuros professores a fim não só de conhecer a fundo sua disciplina, mas também construir um saber pedagógico consistente. Mais que isso, um dos maiores desafios da formação de professores é a construção da identidade docente, materializada no investimento na formação, no interesse pela Educação e no anseio de dedicação integral à docência (bem remunerada).<sup>18</sup>

No contexto desses desafios, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores figura como uma questão central a ser enfrentada. O PIBID, nessa condição, assume um papel crucial no desenvolvimento do Estado de Alagoas e nos cursos de formação docente da UFAL, contribuindo não apenas para a construção do perfil profissional dos licenciandos, mas, também para elevar a autoestima de alunos e professores da Educação Básica.

Destacando a importância do PIBID no curso de História, algumas ações específicas merecem destaque. O projeto "Minha História, Minha Rua" utilizou o método da História Oral para que os alunos investigassem a origem dos nomes das ruas em que viviam, entrevistando

---

<sup>17</sup>G1, Globo. **Alagoas é líder em analfabetismo no Brasil, segundo dados do Pnad**. Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: < <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/09/alagoas-e-lider-em-analfabetismo-no-brasil-segundo-dados-da-pnad.html> > Acesso em: 05 de Janeiro de 2024.

<sup>18</sup>CAPES, Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, Alagoas, PIBID, 2013.

moradores antigos e explorando fatos curiosos da cidade, aspectos marcantes e singulares da localidade. O concurso não apenas contribuiu para o aprendizado em História, mas, além disso, no sentido de promover o desenvolvimento da escrita e construção narrativa, caracterizando-se como uma pré iniciação científica, com os pibidianos atuando como orientadores.

Além disso, outra ação apontada no Projeto Institucional pelo Coordenador de área Prof. Gian Carlo de Melo Silva<sup>19</sup>, foi a "Exposição de Objetos Antigos" e a "Educação Patrimonial", no subprojeto/UFAL de História, em 2013, que buscou conectar os alunos com aspectos históricos e materiais de suas comunidades, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada da História. Baseando-se no conceito de meio ambiente histórico, buscando observar as transformações ocorridas ao longo do tempo na comunidade e na ocupação territorial de Maceió”.

Por fim, a ação das "Oficinas de Linguagens Alternativas para o Ensino de História" foram direcionadas para a interação e aprimoramento dos participantes do PIBID. Ministradas por professores convidados, essas oficinas exploraram diversas linguagens, como música, literatura, dança, teatro, jornais e filmes. O PIBID na área de História assume uma dimensão considerável, proporcionando aos estudantes universitários uma vivência prática que transcende o projeto pedagógico teórico das salas de aula universitárias. Essa iniciativa contribui de maneira expressiva para a formação integral dos graduandos, oferecendo-lhes a oportunidade de experienciar a prática docente antes mesmo da conclusão de sua graduação, buscando, acima de tudo, construir uma perspectiva educacional que faça o aluno desejar um lugar de protagonismo e criticidade.

A finalidade do ensino de história é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para reproduzir o conhecimento histórico ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente.<sup>20</sup>

A Educação Básica, apesar dos avanços recentes, enfrenta desafios estruturais que impactam o ensino e a aprendizagem. A falta de infraestrutura, a ausência de gestões democráticas, a desvalorização dos professores e a necessidade de formação continuada são fatores que afetam o processo educacional. No contexto geral, compreendemos que o PIBID não apenas nos prepara para o ambiente de sala de aula, como também humaniza nossas ações, proporcionando uma visão mais empática dos alunos e de suas dificuldades. Defender o PIBID

---

<sup>19</sup>Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

<sup>20</sup> SCHMIDT, Maria. O que é Educação Histórica. **rev. Educação Histórica – REDUH**, Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, Curitiba, v.1, n.17, p.1-90, jul-dez, 2018.

é, portanto, defender a Educação Pública democrática e de qualidade. A permanência e continuidade desse Programa é essencial para a formação dos futuros professores em todas as áreas.

## **2.2 Residência pedagógica na UFAL: uma análise do contexto de criação e desenvolvimento do programa:**

Dez anos após ser instituído sob uma perspectiva progressista, o PIBID, idealizado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em colaboração com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad (PT), encontrou-se ameaçado de readequação e parcial substituição pela Residência Pedagógica. Este último projeto, de cunho conservador, ganhou relevância sob a administração do presidente Michel Temer.

Desde o *impeachment* de Dilma Rousseff, no ano de 2016, a política de formação de professores tomou um direcionamento totalmente diferente do que vinha acontecendo entre os anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Tanto Michel Temer quanto Jair Bolsonaro escancaram em seus governos projetos educacionais retrógrados, com pensamentos conservadores, levando o Brasil a um retrocesso educacional.<sup>21</sup>

Diante dessa transição, é crucial questionar como essas mudanças políticas impactam as abordagens pedagógicas do PIBID, originalmente delineadas com preceitos progressistas. Além disso, cabe refletir sobre o papel da Residência Pedagógica na formação docente e sua compatibilidade com os princípios educacionais previamente estabelecidos pelo PIBID. Como essas alterações influenciam diretamente a relação entre universidade e Educação Básica? Quais as implicações para os estudantes e profissionais da educação envolvidos nesse novo Programa? Será que não estão considerando a possibilidade de que o futuro bolsista da Residência Pedagógica assumisse efetivamente a função de professor? Ele passa a desempenhar o papel principal em sala de aula?

Com o intuito de abordar tais indagações, é crucial direcionarmos nossa atenção para a análise do período de transição de Políticas, destacando a influência da política de formação de professores tanto nos estudantes universitários quanto nos currículos acadêmicos. Nesse

---

<sup>21</sup> SANTOS, Antônio. BIANCHINI, Ângelo. PIBID e a Política de Formação de Professores/as: avanços e retrocessos. *rev. Polyphonia, Goiânia*, v.33, n.1, p. 1-17, jan-jun, 2022

contexto, torna-se essencial examinar como os indivíduos que usam da política a interpretam e constroem novos formatos, considerando os significados e representações atribuídos a termos específicos. Isso, por sua vez, frequentemente resultou na reconfiguração da política e de seus programas.

Dessa maneira, é possível realizar uma análise comparativa entre os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Michel Temer. Os documentos lançados durante a administração de Lula desempenharam um papel crucial na organização das políticas e programas de formação inicial e continuada, representando um avanço significativo. Em contrapartida, no governo de Temer, destacam-se a PEC 241, que impôs o congelamento dos gastos públicos, e a reforma do ensino médio, resultando em condições precárias e desistências. Isso ocorreu ao utilizar alunos e professores como peças-chave nos itinerários formativos, tornando-os alvos de um sistema que, em última instância, instrumentaliza a educação como mera mercadoria.

O objetivo da reformulação da formação docente, segundo Alves e Oliveira (2022), é alinhá-la à BNCC. Segundo Macêdo (2021), até as DCNs de 2015, a formação de professores era orientada pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em consonância com a legislação vigente, com foco na relação entre teoria e prática e com a perspectiva de formar um docente com autonomia intelectual.<sup>22</sup>

O docente, desprovido de qualquer formação ou orientação básica, encontra-se na contingência de ministrar aulas sobre conteúdos com os quais nunca teve contato. A problemática não reside, e nunca residiu, na interdisciplinaridade em si, pois reconhecemos sua importância para uma educação contextualizada e robusta. O cerne do problema está na abordagem apressada, superficial e no viés mercantilista implícitos à teoria, bem como na ausência de estrutura para implementar tais práticas de maneira menos exaustiva.

As ciências humanas, muitas vezes percebidas como um entrave pelo Estado, exatamente por promoverem a construção crítica e o pensamento histórico dos discentes, estão perdendo cada vez mais horas de aula semanalmente, impactando negativamente na qualidade do trabalho do professor e no progressivo aprimoramento do desempenho dos alunos.

Essa mudança já era aguardada, pois em dezembro de 2017 havia sido lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Resolução CNE/CP nº 2, que teve por objetivo instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no âmbito da Educação Básica, essa Resolução, em seu Art. 17,

---

<sup>22</sup> ARLOTA, Gabriel. SOUZA, Murilo. ALMEIDA, Jacqueline. **PRP Geografia: História E Formação Docente**. p,38-62, Editora: CRV, Curitiba, 2024.

também determina que os currículos dos cursos de formação docente, tanto inicial como continuada, devem adequar-se à BNCC.<sup>23</sup>

Foi sob este contexto desafiador que surgiu o PRP, em meio a inúmeros questionamentos e desconfianças. A Portaria nº38, datada de 28 de fevereiro de 2018, instituiu o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esta medida, emanada pelo Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundamenta-se nas prerrogativas estabelecidas pelo Estatuto, promulgado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017.

O texto normativo, de acordo com a CAPES, revela a preocupação em promover a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, além de incentivar programas de estudos e pesquisas em educação, alinhando-se a reformulação da formação docente, que tinha como objetivo seguir de forma irrestrita a BNCC. Tais diretrizes convergem com a Política Nacional de Formação de Professores, ressaltando a importância crucial da formação inicial de docentes para o desenvolvimento sustentável do país.

Entretanto, a falta de informações iniciais sobre o programa e as crescentes ameaças de substituição parcial do PIBID, revelou a sociedade brasileira o principal objetivo de criação do Programa, reduzir as oportunidades de aprimoramento na formação de professores, desencadeando um cenário marcado por professores rasos e sem criticidade, aulas insatisfatórias, ensino banalizado e novos alunos com desempenho ainda mais abaixo.

O PRP, anunciado como um projeto inovador na fala de seus idealizadores, propôs-se a promover a integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, estabelecendo parcerias com as redes públicas de educação básica. Contudo, desde o princípio, a ausência de um projeto completo deixou a comunidade acadêmica às cegas quanto à verdadeira natureza do programa. Essa falta de transparência levantava questionamentos relevantes: como podemos esperar alcançar resultados positivos quando a clareza é consistentemente negligenciada?

A resposta, ou a ausência dela, já estava contida na própria portaria de instituição: Questões não detalhadas na Portaria serão abordadas nos instrumentos de seleção e regulamentações subsequentes da CAPES. “As despesas do programa serão custeadas pelas dotações consignadas anualmente no orçamento da CAPES, respeitando os limites estipulados pela legislação orçamentária e financeira<sup>24</sup>”. Essa resposta, longe de dissipar as dúvidas, apenas amplifica as desconfianças acerca do PRP.

<sup>23</sup> ARLOTA, Gabriel. SOUZA, Murilo. ALMEIDA, Jacqueline. **PRP Geografia: História E Formação Docente**. p.38-62, Editora: CRV, Curitiba, 2024.

<sup>24</sup> CAPES, Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Instrução Normativa Nº 01/2018-PROGRAD**, Alagoas, 2018.

Diante dessa nebulosidade desde o início e da falta de informações claras sobre o programa, surgia a preocupação sobre como seria possível efetivamente realizar a integração entre teoria e prática sem um planejamento detalhado. Quais eram os impactos reais nas instituições de ensino superior e nas escolas parceiras? Como o PRP pretendia lidar com os desafios específicos de cada área de conhecimento? Foram algumas das questões que mereciam atenção e esclarecimento para que o programa pudesse ser verdadeiramente avaliado em seus méritos e potenciais desafios.

Apesar das críticas, o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) foi implementado na UFAL em 2017, como parte da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP). O programa foi implementado na Universidade através da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em parceria com a Coordenação de Desenvolvimento Pedagógico (CODEP), respaldada por suas prerrogativas estatutárias e regulamentações vigentes, estabelecendo as diretrizes para a condução do programa na instituição, seguindo as normativas apresentadas.

Diante do contexto educacional e da necessidade de orientar os procedimentos administrativos relacionados ao PRP na UFAL, esta instrução normativa fundamenta-se em dispositivos legais, como a Lei nº 11.778/2008, Portarias nº 175/2018, nº 45/2018, nº 158/2017 e a Portaria nº 38/2018 da CAPES, que institui o Programa Residência Pedagógica em âmbito nacional.

A Residência Pedagógica, conforme delineado no artigo 1º da Instrução Normativa Nº 01/2018-PROGRAD, constitui uma atividade de formação para os discentes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFAL. Essa formação ocorre em escolas públicas de Educação Básica, chamadas escolas-campo, sob supervisão de um professor preceptor e orientação de um docente da UFAL, integrada a um projeto institucional coordenado por um professor da universidade.

Participaram do Programa residentes, coordenadores institucionais, docentes orientadores e preceptores, cada qual com funções específicas. A normativa também estabeleceu objetivos, buscando aprimorar a formação dos discentes, reformular o estágio supervisionado, fortalecer a relação entre a instituição de ensino superior e a escola, e alinhar os currículos às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A carga horária total do PRP era de 440 horas, distribuídas entre ambientação na escola, imersão com regência e elaboração de relatório final. A normativa garante a equivalência das atividades para fins de estágio curricular supervisionado obrigatório, desde que atendidos os requisitos. Os critérios para a conversão da carga horária do PRP em estágio obrigatório são delineados, incluindo a apresentação do Plano de Atividades do Residente, relatórios, ficha de

frequência e avaliação, entre outros documentos.

Ao longo de seu desenvolvimento temporal, a Universidade Federal de Alagoas implementou diversas iniciativas visando mitigar as críticas direcionadas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). Tais ações compreenderam a realização de workshops e seminários com o propósito de esclarecer os objetivos e a metodologia do programa, a redução da carga horária vinculada ao PRP, o fortalecimento da integração entre a teoria e a prática por meio de atividades supervisionadas, bem como aprimoramentos na estrutura física e material das instituições educacionais parceiras.

Essas medidas resultaram efetivamente na atenuação das críticas direcionadas ao PRP e em um incremento da satisfação da comunidade acadêmica. O programa tem recebido avaliações positivas por parte dos participantes, os quais ressaltam a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, o aprendizado proporcionado por docentes experientes, e a contribuição para aprimorar a qualidade do ensino básico.

Os resultados deste estudo demonstram que a UFAL tem se esforçado para aprimorar o PRP e torná-lo ainda mais adequado às necessidades dos participantes. As ações implementadas pela Universidade contribuíram para aumentar a qualidade do programa e para fortalecer a formação de professores na instituição, contrariando as idealizações iniciais dos construtores do programa.

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PIPRP) da Ufal foi aprovado pela Capes recebendo a pontuação máxima de 100 pontos, que somados aos 94,15 dos seus subprojetos deixaram a instituição em 14º lugar geral do edital de bolsas. Esta é a terceira vez que a Universidade participa do certame e marca presença em todas as edições do edital que tem o objetivo de selecionar propostas de 250 Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).<sup>25</sup>

Atualmente, o PRP abrange estudantes dos cursos de licenciatura da UFAL da universidade. Essa amplitude tem como resultado uma participação significativa das unidades de Alagoas, abrangendo aproximadamente cerca de 324 bolsistas de iniciação à docência, 54 preceptores da rede pública de ensino que atendam aos requisitos previstos no edital e 05 docentes orientadores dos cursos de licenciatura.

---

<sup>25</sup> UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Capes Aprova Residência Pedagógica e concede 270 bolas para licenciatura**, 2022.

### **3. PIBID E PRP: PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UFAL**

A formação de professores de história deve ser compreendida como um resultado que emerge da interação entre estudos teóricos e práticos e políticas curriculares que priorizem o papel do professor enquanto agente social que contribui para a transformação da sociedade. Os programas PIBID<sup>26</sup> e PRP<sup>27</sup> têm uma importância significativa no que tange a formação profissional dos estudantes de licenciatura em todo Brasil, particularmente para os estudantes de História da UFAL, campus Maceió (sujeitos desta pesquisa). Essa valorização é amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica e, em especial, pelos participantes dos Programas. Isso se deve à conexão teórica prática com o fulcro na dinâmica escolar e a busca pelo aprimoramento profissional enquanto resultante dos diálogos existentes entre a Universidade e as escolas. Dessa forma, é fundamental compreender os projetos formativos enquanto elementos essenciais na construção de uma sociedade equitativa, justa e diversificada.

Os Programas em questão se destacam por proporcionar diálogos entre a teoria e a prática, conferindo aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a realidade escolar de maneira próxima e crítica. A abordagem prática desempenha um papel crucial no aperfeiçoamento da formação profissional, ao enriquecer a compreensão das demandas e desafios da educação brasileira e também alagoana.

Reconhecer estes programas formativos enquanto instrumentos para uma formação de professores com qualidade é apenas o início da caminhada. Nesse aspecto, deve-se ampliar essa visão e considerar os Programas como partes fundamentais na edificação de uma educação que dialogue com as questões do nosso tempo. Ao formarmos os futuros professores não apenas com teorias, mas, também, com vivências práticas, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade na qual a educação desempenha um papel central na busca por um mundo melhor.

Os Programas, portanto, devem ser analisados de forma abrangente, contribuindo para a desconstrução de paradigmas que perpetuam a divisão entre as práticas científicas empreendidas nas universidades em conformidade com a realidade social que nos circunda.

Esse tema é abordado por Dea Felon Ribeiro (2008), no artigo "A Formação do

---

<sup>26</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2017 e coordenado pela diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>27</sup> Programa de Residência Pedagógica que compõe a Política Nacional de Formação de Professores, criado em outubro de 2017 pelo Ministério da Educação.

Profissional de História e a Realidade do Ensino". Assim, é crucial adotar uma perspectiva ampla ao considerarmos esses programas, reconhecendo que antes eles têm o potencial de integrar conhecimentos advindos da academia com a concretização prática no cenário universitário e na sociedade em geral. Ao fazermos isso, podemos superar as barreiras que historicamente segregaram esses domínios e, assim, desenvolver significativamente tanto a experiência educacional dos estudantes quanto o desenvolvimento da pesquisa científica. A autora observa que:

Tal concepção de ciência domina grande parte de nosso mundo acadêmico, ainda que muitas vezes revestida de novas formas e negando suas origens positivas e científicas. Não nos esqueçamos, entretanto, de que ela exprime uma determinada realidade social, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, com todas as modificações e transformações da sociedade industrial europeia e ocidental. A partir desta visão deu-se reconhecimento científico a uma separação entre trabalho intelectual e manual surgida do próprio avanço do capitalismo. Desenvolveu-se o método científico, fortaleceram-se as instituições acadêmicas e a partir desta perspectiva pode-se reconhecer características de uma produção de conhecimento inteiramente dissociada da realidade social.<sup>28</sup>

Esta concepção mencionada pela autora, desvela a importância de tratar os Programas de Formação de Professores no contexto das transformações do meio social no qual vivemos, buscando enxergar os fatores que focalizam não somente o desenvolvimento profissional docente, mas também, os alunos e suas especificidades com o foco na qualidade do ensino e na aprendizagem de todos.

Nesse contexto, é crucial adotar um olhar apurado desde o início da trajetória individual de cada participante nos Programas, tanto do PIBID quanto da Residência Pedagógica ao concederem aos estudantes universitários a oportunidade de enfrentar questões práticas sob a supervisão de um professor supervisor e/ou, antes mesmo de concluir a sua formação acadêmica inicial. O principal objetivo para a política pública em questão foi promover a valorização docente, por meio de ações que favoreciam a formação inicial e continuada, estimulando a permanência na docência com vistas ao fortalecimento da identidade profissional, visando, principalmente, o estímulo à introdução de novos docentes nos sistemas de ensino em todo país.

No entanto, essa perspectiva destaca para os aspirantes a professores a dura realidade de uma educação pública submetida à precarização, fruto do descaso dos governos contemporâneos em relação aos serviços públicos. Isso se manifesta tanto na escassez de oportunidades de trabalho quanto em suas condições deficientes, conforme observado por Silva

---

<sup>28</sup> FENELON, D. R. . "A Formação do Profissional de História e A Realidade do Ensino". **rev. Cadernos Cedes-Licenciatura**, v. 8, p. 24-31, 1983.

(2022, p. 18) “A precarização das condições de trabalho e a falta de condições básicas de funcionamento da educação com qualidade tornam instáveis as relações contratuais de trabalho, de forma a não garantir direitos aos trabalhadores.”

Nesse sentido, a colocação da autora reforça aquilo que foi assinalado anteriormente, pois é a partir das observações e das experiências vividas nos programas de formação inicial e continuada de professores que os estudantes/graduandos imerso em seu futuro ambiente profissional inicia um processo contínuo de uma formação teórica e prática buscando compreender o que ocorre em sua volta no ambiente escolar e de que forma ele/ela pode contribuir para melhorar.

O trecho da autora citado acima reforça ainda mais questionamentos importantes e que por sinal estão em conexão com as características listadas acima, pois, apesar de ter realizado uma análise conjuntural abrangente do que ocorre no meio educacional brasileiro, suas precarizações específicas sendo Alagoas o seu recorte especial. Sob as questões curriculares e de planejamento na área de ensino da História, Bezerra, (2022, p. 32), pondera:

Há certa inexistência de ‘postura investigativa ao longo do processo pedagógico de formação’ docente para a Educação Básica, sendo este um dos objetivos da problematização da temática em questão: compreender a prática pedagógica do professor de História no exercício da docência e na condição de supervisor de estágio in loco, no sentido de compreender e construir novos caminhos para uma formação docente consistente para enfrentar os desafios da docência em História neste século.<sup>29</sup>

Isto posto, os Programas de Formação de Professores nos dão alternativas humanizadoras de captar uma educação que seja abrangente e que prepare cidadãos para a vida e não somente para o mercado de trabalho, auxiliando na desestruturação da ideia de cunho neoliberalista de que a Educação é uma mercadoria, sendo esta compreendida como um direito. Os conceitos apresentados pela linha de pesquisa da Educação amplamente discutidas no âmbito do PRP, demonstram justamente a importância de se fazer uma “séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania” (SCHIMDT, 2018,p. 13).

Os Programas PIBID e PRP adentram o âmbito acadêmico na tentativa de envolver os estudantes de todos os cursos de licenciatura, especialmente os de História, manifestando-se enquanto elementos essenciais na conversão das teorias educacionais desenvolvidas na

---

<sup>29</sup> BEZERRA, Antonio Alves. ROSAS, Érica Mali. **Precarização Do Trabalho Docente: Implicações na Atuação Político-Pedagógica Dos Professores/Monitores Da Rede Pública Estadual de Alagoas. Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História.** Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.31-47).

academia desdobrando-se em possibilidades criativas, emancipatórias e transformadoras para uma Educação Básica consistente no Brasil. Esses programas nos instigam a deixar a “zona de conforto” da universidade, rompendo com a rotina repetitiva da sala de aula e explorando terrenos, muitas vezes, silenciados pelas teorias pedagógicas lineares que frequentemente permanecem inativas do ponto de vista pedagógico.

Dessa forma, é imprescindível mencionar o exemplo da edição do PIBID/UFAL, subprojeto de História (2020-2022). Durante esse período, o cenário político nacional foi marcado por ações que afetaram negativamente a educação, como as políticas promovidas pelo então presidente Jair Bolsonaro e pelo ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro, assim como por outros sujeitos ligados às instituições governamentais de ensino. Uma das consequências daquele contexto foi a interrupção dos pagamentos das bolsas dos estudantes de iniciação à docência, o que gerou um cenário de incerteza e descontentamento. Essa situação levou a uma mobilização significativa, manifestações nas ruas e ocupação de espaços públicos (Figura 1), conforme destacado no artigo do Sindicato dos Trabalhadores das Instituições de Ensino Técnico Federal do Estado de Alagoas (SINTIETFAL).

O governo federal atrasou o pagamento de bolsas referentes ao mês de setembro de dois programas voltados à formação de professores/as: o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP). A falta de orçamento é o motivo alegado para o atraso no pagamento das bolsas de mais de 60 mil estudantes.<sup>30</sup>

**Figura 1. Bolsistas em Manifestação**



**Fonte:** Instagram do PIBID/UFAL, 26 de Outubro de 2021

**Estudantes:** José Roberto, Ewelyn Maríla e Jennifer Santos

**Acesso em:** 27 de Março de 2024

<sup>30</sup> In:SINTIETFAL, Sindicato dos Trabalhadores das Instituições de Ensino Técnico Federal do Estado de Alagoas. **Alegando falta de verba, o governo Bolsonaro atrasa o pagamento de bolsas de formação de professores/as.** 2021.

A situação vivenciada pelo PIBID/UFAL ilustra claramente os desafios enfrentados por programas educacionais em meio a mudanças políticas e incertezas governamentais. Como apontado anteriormente, os programas aqui avaliados, nos mostram, mesmo que de forma abreviada as condições que estudantes e professores tendem a enfrentar no cotidiano, iniciando um processo de imersão na *práxis*<sup>31</sup> pedagógica e também resumindo a tarefa que estes estudantes teriam pela frente. Esta imersão revela ao discente universitário que o espaço educacional brasileiro é recheado de elementos conflituosos, que dificultam o trabalho dos profissionais da educação e, sobretudo, inviabilizam o processo de aprendizagem de professores e alunos. Tais elementos podem ser vistos não somente na estrutura física das escolas, com o aniquilamento dos recursos públicos, mas, também, pela defasagem no processo de ensino e aprendizagem, reforçado pela ideia de uma educação pautada pelos valores mercantilistas, que corroboram para a desigualdade, para a continuidade da alienação proporcionada pelo sistema capitalista e o impedimento da construção de um conhecimento reflexivo à luz das demandas especiais reconhecidas pela ciência e pela sociedade.

Emir Sader, sociólogo e cientista brasileiro, ao escrever o prefácio da obra “A Educação para além do Capital” (2008), do autor marxista István Mészáros, fez uma indagação importante, que certamente ajudou na construção do texto desta pesquisa. “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?”

Em outro tempo, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), já responde essa questão, destacando a importância de uma educação contextualizada e relevante para a vida dos alunos, em que fosse respeitada seus saberes e experiências, e que os mesmos fossem empoderados para compreender o mundo e transformar a realidade social na qual estiverem inseridos. A contextualização proposta por Freire dar-se-á a partir da escolha de temas que se aproximem da realidade local dos estudantes e que fossem relevantes para a vivência dos sujeitos envolvidos, como “a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes”. (Freire, 1996, p. 15). Com isso, o autor estava ressaltando a desigualdade social e a necessidade de trazer essas questões à luz da história para análise crítica dos próprios estudantes em diálogo com os referenciais teóricos existentes.

---

<sup>31</sup>Atitude filosófica que ultrapassa a concepção de atividade meramente utilitária, individual e autossuficiente.

Essa forma de conceber conhecimento retratada é praticada amplamente por Freire (1996, p.15) e revelou-se fator determinante na realização das pedagogias contra hegemônicas durante a década de 1980, impactando significativamente no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Nos anos seguintes, as pedagogias progressistas introduziram a noção de crescimento social, uma vez que propuseram análise crítica da sociedade e da realidade que envolveria os educandos. Essa abordagem enriqueceu a capacidade dos estudantes não apenas no ato da compreensão da realidade no qual vivenciam, mas, também, no ato de se tornar agente social de transformação, desempenhando papel ativo nas mudanças da sua própria história enquanto ser social e histórico.

Além do influente pensamento freiriano, de acordo com Saviani (2008, p.13), outros fatores históricos se destacam em favor das pedagogias contra hegemônicas. A esses fatores incluem-se o "processo de abertura democrática", no qual as vozes divergentes começaram a ganhar espaço; a "ascensão de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar em prefeituras e governos estaduais"; a "campanha pela conquista de eleições diretas para presidente da República"; a "transição para um governo civil em âmbito federal", marcando uma mudança de regime; a "organização e mobilização dos educadores", demonstrando a busca por uma educação participativa e comprometida; as "conferências brasileiras de educação", que promoveram diálogos sobre práticas educacionais; a "produção científica crítica" desenvolvida nos Programas de Pós-graduação Educação, que abriu espaço para análises mais profundas; e o "incremento da circulação de ideias pedagógicas" graças à criação de novos meios de comunicação, ampliando a propagação dessas ideias (Saviani 2008, p. 413).

Nesse contexto multifacetado dos currículos, as pedagogias contra hegemônicas emergiram e prosperaram, impulsionadas por combinações de fatores sociais, políticos e educacionais que permitiram uma abordagem crítica da educação no Brasil, conforme Freire (1996, p.27):

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública,

existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.<sup>32</sup>

A educação tal qual conhecemos antes, serviu para transmitir a sociedade os valores que legitimam o interesse da classe burguesa e conservadora, salvando-se apenas aqueles que de um modo ou de outro usaram de soluções essenciais para romper com a incorrigível lógica do capital, apresentando a essa mesma sociedade novas alternativas para a construção de um ambiente social mais justo, rebelando-se, por meio de reivindicações, greves e ações políticas no âmbito das salas de aula contra o sistema vigente. Paulo Freire nos leva à reflexão de não cruzar os braços diante dos desmandos e precarização da educação, pois a nossa resposta enquanto profissionais da educação deveria ser “a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores” (Freire, 1996, p. 27).

István Mészáros, em seu livro, “A educação para além do capital” (2008), desvela que, além de “fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, esse modus operandis educacional conecta com interesses de setores do estado agindo de forma a modificar a História para tal propósito”. A título de exemplo: as frequentes omissões e silenciamentos da presença da população indígena na História do nosso País, ou até mesmo do uso estigmatizado e da relação do povo negro com a história escravagista.

As deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma ‘ordem natural’ supostamente inalterável. A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até supostamente objetivas teorias acadêmicas.<sup>33</sup>

Portanto, os Programas PIBID e PRP, discutidos nesta seção, buscou evidenciar a possibilidade de alterar a ordem social e política estabelecida por uma minoria de tradição liberal. Isso não ocorre meramente por meio da luta em defesa dos educadores e dos estudantes universitários e da Educação Básica, como anteriormente mencionado por Freire (1996), mas, sobretudo, por intermédio do trabalho pedagógico efetuado no âmbito da sala de aula em todo

---

<sup>32</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>33</sup> MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além Do Capital**. [tradução de Isa Tavares], 2ª Edição, São Paulo, Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

o país, em perspectiva científica como bem expressa as Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2002.<sup>34</sup>

Durante muito tempo, a desconexão entre as teorias educacionais estudadas nos cursos de licenciatura e a complexa realidade presente no ambiente escolar constituiu desafios para os recém-licenciados. Nesse sentido, os Programas de Formação de Professores surgem como oportunidade de promover a integração entre teoria e prática no contexto da formação docente em cursos de licenciatura em todo o país, especialmente nas instituições que abordam as demandas dos Editais. Além disso, esses programas proporcionam aos licenciandos uma experiência prolongada de dezoito meses no ambiente escolar, no qual eles têm a oportunidade de refletir profundamente sobre a plena execução da prática docente.

Assim, as instituições de ensino básico da rede pública brasileira se revelam como locais ideais para a implementação do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID. Isso se deu porque essas instituições, marcadas pela diversidade sociocultural, permitiu aos licenciandos experimentarem uma nova epistemologia da prática. Conforme preconizado por Donald Schön (2000), ao discutir que os saberes profissionais adquiridos nos cursos de graduação são desenvolvidos a partir de um processo de reflexão-ação-reflexão. Esse encontro com a diversidade cultural proporciona uma oportunidade única para o crescimento e aprimoramento dos futuros educadores, contribuindo assim, para uma formação adequada e ampliada para enfrentar a realidade dos sistemas de ensino no qual atuarão.

---

<sup>34</sup>BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CPI, Brasília, 2022.

#### 4. REFLEXOS SOBRE PIBID E PRP: UM RELATO PESSOAL

Objetiva-se neste momento do texto relatar estudos acerca da minha participação nos dois programas mencionados nesta pesquisa. Entre as edições do PIBID (2020-2022) e PRP (2023-2024), tive a oportunidade de desenvolver atividades que me proporcionaram uma imersão nos diversos ambientes das escolas de Educação Básica em Maceió-AL. Tal experiência me permitiu compreender as dinâmicas presentes tanto nas salas de aulas quanto nas comunidades nas quais as escolas pertencem. Por meio de reuniões, realização de ações didáticas variadas e vivências no processo de ensino e aprendizagem, bem como a capacitação para a pesquisa acadêmica, pude aperfeiçoar técnicas formativas enquanto estudante do Curso de História-Licenciatura, assumindo, assim, uma postura crítica e investigativa no âmbito da minha formação inicial.

As vivências a serem relatadas derivam do esforço colaborativo entre os bolsistas, coordenadores de área e supervisores de ambos os programas. Nesse aspecto, o trabalho coletivo centrou-se no desenvolvimento de métodos e práticas pedagógicas, incorporando-se ao contexto político e social em que os programas estavam inseridos, assim como o desafio de compreender as escolas-campo e implementar ações didáticas que potencializam a formação e a aprendizagem de estudantes e de professores.

##### 4.1 O Pibid História

Inicialmente, o PIBID (2020-2022), subprojeto-UFAL teve uma extensão de dezoito (18) meses, com uma carga horária de 12 (doze) horas semanais até a conclusão do programa, conforme estipulado no Edital Capes de nº 28 de 2020<sup>35</sup>. Por conseguinte, o texto a seguir se propõe a refletir acerca dos registros que abrangem vários momentos da minha imersão e participação no programa, desde as fases de ambientação (formação) e imersão (planejamentos e ações pedagógicas) até a etapa de pesquisa (Produção de relatórios e capítulo de livro), enquanto bolsista na escola-campo.

O curso de História, conforme previsto no Edital Capes de nº 28 de 2020 recebeu, na época, 16 (dezesseis) novos bolsistas e 04 (quatro) novos colaboradores, juntamente com 02 (dois) novos supervisores, segundo as disposições do edital Capes de nº 29 de 2020<sup>36</sup>. Além

---

<sup>35</sup> Edital Capes nº 28/2020. **Seleção de Licenciandos – PIBID-UFAL**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

<sup>36</sup> Edital Capes nº 29/2020. **Seleção De Professores Supervisores – PIBID-UFAL**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

disso, contava-se com a presença de 01 (um) coordenador de área, conforme as diretrizes do edital nº 03 de 2020<sup>37</sup>. Fomos organizados em dois núcleos, sendo um sob a supervisão do Professor Wellington da Silva Medeiros<sup>38</sup> e o outro sob a orientação da professora Joana D'arc Sales<sup>39</sup>, no qual eu me encontrava. Sob a supervisão tutela da professora Joana desenvolvemos as atividades de acordo com o conteúdo curricular da rede municipal de ensino de Maceió-AL, na Escola Jayme Amorim de Miranda, localizada no Bairro da Santa Lúcia, trabalhando ações didáticas e pedagógicas com estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental II, turmas que compunham o cargo da professora supervisora.

O cenário de desenvolvimento das atividades em meio ao avanço da Pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19) nos conduziu a uma atuação em ambientes remotos. A rápida propagação do vírus em escala internacional levou à sua declaração como uma pandemia pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)<sup>40</sup> em 11 de março de 2020. Desde então, profissionais da educação foram obrigados a participar do processo formativo escolares de inserção no trabalho remoto, que já havia envolvido mais de 8 milhões de brasileiros, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-COVID-19)<sup>41</sup>. Tal transição teve um impacto significativo no trabalho de milhões de professores em todo o país, os quais passaram a depender de forma essencial, de computadores e internet, apesar de não terem recebido formação robusta para essa modalidade.

Desde o início de abril de 2020, recomendações das Secretarias de Educação – rapidamente transformadas em convocações autoritárias – foram enviadas aos professores, inaugurando o uso de plataformas e modos de ensino online. O tratamento dado à educação seguiu com a visão técnica colocada pelo Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e outros organismos internacionais. Assim, coalizações empresariais, que interferem diretamente na educação pública brasileira há anos, fizeram eco a esses organismos, defendendo que as redes de ensino deveriam manter as atividades letivas por meio do ensino remoto.<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> Edital Capes nº 03/2020. **Seleção De Coordenadores De Área – PIBID-UFAL**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4> > Acesso em: 04 de Março de 2024.

<sup>38</sup> Docente na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Membro do Grupo de Estudos Ensino, História e Docência (GEEHD) e do LIER - Laboratório Interdisciplinar de Estudo das Religiões, ICHCA-UFAL.

<sup>39</sup> Graduada e Especialista em História pela UFAL, supervisora do PIBID/UFAL/HISTÓRIA, professora de História da SEMED/Maceió-AL.

<sup>40</sup> OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Surto de doença por coronavírus (COVID-19)** [Internet]. 2020 [cited 2021 Set 15]. Available from: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

<sup>41</sup> **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios : PNAD COVID19**, resultado mensal / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro, IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101778>. Acesso em: 04 de Março de 2024..

<sup>42</sup> SILVA, Amanda Moreira. Trabalho Docente, Pandemia de COVID-19 e Investidas Contra os Direitos

A pandemia teve como consequência o fechamento de diversas escolas, o aumento acelerado da evasão escolar e, sobretudo, a intensificação do estado crítico da educação brasileira. Apesar desse cenário desafiador, as autoridades responsáveis por saúde e educação abordaram a situação como se fosse possível estabelecer uma normalidade. Nesse contexto, conforme destacado por Silva (2023, p. 152):

Recessos escolares foram antecipados e, ao seu término, os professores foram instados a desenvolver tarefas de mediação tecnológica, majoritariamente por meio de plataformas privadas, aderindo a pretensas soluções que, mais uma vez, desconsideraram os profissionais da educação, desrespeitando seus conhecimentos e suas experiências (SILVA 2023, p. 152).

É importante destacar que a Pandemia resultou em mais de 700 mil mortes, sendo em grande parte atribuídas à negligência com a preservação da vida humana e ao negacionismo científico do governo vigente, liderado por Jair Messias Bolsonaro (PL), eleito em 2018. Além disso, observou-se a falta de atenção à necessidade de reestruturação das bases para o novo modo de se promover educação escolar, como a facilitação do acesso à internet e aos dispositivos e recursos tecnológicos até então existentes. Dessa forma, ignorou-se as condições das escolas públicas e a possibilidade de uma boa realização das ações educacionais e do próprio processo de ensino e aprendizagem de milhares de estudantes em todo país.

Nesse ínterim, foi possível constatar impactos adversos em vários aspectos, não apenas decorrentes da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), mas, sobretudo, de decisões tomadas pelo governo brasileiro naquele momento, inclusive, em Maceió-AL, na Escola Jayme Amorim de Miranda. Apesar disso, por meio das ações realizadas pela equipe supervisionada pela professora Joana D'arc Sales e pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a coordenação do professor Antônio Bezerra UFAL (orientador deste trabalho), foram elaboradas iniciativas para estimular os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico, envolvendo práticas que exploravam suas memórias e da comunidade onde residiam desenvolvendo reflexões acuradas acerca de suas percepções sobre os patrimônios históricos de Maceió.

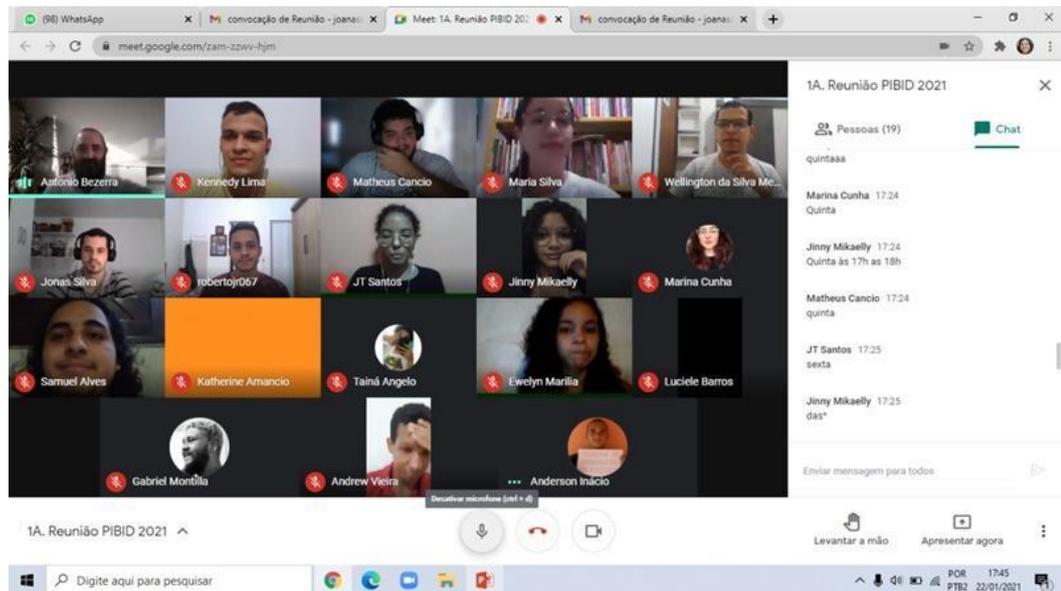
Tais experiências demonstraram a importância do forte compromisso ético, político e social do professor diante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Já não bastando focar apenas no ato de “ensinar”, mas também nos processos metodológicos e nas

especificidades de cada estudante, Caimi (2015, p. 2), destaca:

O que precisa saber um professor de História depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes, para citar apenas algumas.<sup>43</sup>

Durante o período da pandemia, surgiram demandas específicas, incluindo a necessidade de adotar metodologias próprias aos ambientes remotos de aprendizagem (Figura 2). Essas abordagens remetiam ao campo da investigação historiográfica, buscando aproximar os estudantes ao ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas e a produção de vídeos, proporcionando uma imersão profunda na história e promovendo a compreensão de que são somos agentes históricos. Além disso, o trabalho do PIBID desempenhou papel fundamental na preparação para o retorno às atividades presenciais dos graduandos e estudantes da educação básica.

**Figura 2:** Reunião com o coordenador de área Professor Dr. Antonio Alves Bezerra



**Fonte:** Relatório da reunião com o Coordenador de Área do Pibid, em 22/01/2021.

**Acesso em:** 27 de Março de 2024

Apesar do esforço da equipe coordenada pela professora Joana D'Arc Sales, os estudantes enfrentaram desafios iniciais para se adaptar à nova estrutura de ensino. A comunicação entre discentes, professora e bolsistas encontrou obstáculos crescentes. Com o

<sup>43</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **rev. História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez, 2015.

tempo e experiências acumuladas, compreendemos as dificuldades do momento, levando-nos a buscar uma metodologia acessível. Próximo da realidade no qual estávamos envolvida, essa abordagem não só serviu como entrada para a utilização de ferramentas digitais, mas, sobretudo, promoveu a participação ativa de todos os agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica e bolsistas.

A introdução da plataforma Wordwall<sup>44</sup> desempenhou um papel importante na condução das atividades relacionadas aos conteúdos abordados durante as aulas em ambientadas remotamente. A implementação dessa ferramenta metodológica específica ocorreu após uma série de reuniões internas entre os membros da equipe, centradas nas discussões dos momentos formativos. Como resultado dessa preparação, observamos impactos positivos que beneficiaram os estudantes em termos de compreensão dos temas abordados, conforme indicado pela análise de Lima (2022, p.106).

Diante do excerto, podemos observar que a utilização e o uso dos materiais didáticos nas aulas de História em ambiente remoto de aprendizagem se tornaram elementos fundamentais no que se refere à base metodológica utilizada pela professora supervisora do subprojeto, consoante à presença dos bolsistas de ID. Acreditamos que esses recursos, quando utilizados de forma correta, elevam o potencial dos mediadores do processo de ensino e aprendizagem ao mobilizarem a aquisição de novos conhecimentos.<sup>45</sup>

A receptividade positiva dos estudantes em relação à inclusão do *Wordwall* motivou-nos a continuar integrando jogos lúdicos e plataformas educacionais digitais em ambientes de ensino remoto, como *Pixton*<sup>46</sup>, *Google Earth*<sup>47</sup> e *Núcleo Zero*<sup>48</sup>. Nesse contexto, o uso dessas plataformas viabilizou visitas virtuais a museus, incluindo o Museu Théo Brandão, e a localidades próximas à escola, ressaltando a importância da história do bairro da Santa Lúcia e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

No retorno das aulas presenciais, ocorrido em setembro de 2021, ainda durante o rescaldo do período pandêmico, implementamos atividades de acolhimento que enfatizaram a necessidade de maior interação entre estudantes e professores, restaurando a conexão após o

---

<sup>44</sup> Ferramenta essencial para a realização das aulas síncronas, assíncronas, remotas e a distância, possuindo uma diversidade de minijogos de quizzes, competições, anagramas e jogos interativos digitais.

<sup>45</sup> LIMA, José Roberto Silva, et al. **O Pibid/Ufal/ História em Tempos de Pandemia: O Uso De Tecnologias Digitais Para o Ensino da História e Memória.** Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História. Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.103 -121).

<sup>46</sup> Ferramenta digital que contribui para a produção do gênero de histórias em quadrinhos, propiciando autonomia, possibilitando que o aluno se interesse por sua aprendizagem, bem como assuma a autoria de suas produções.

<sup>47</sup> Plataforma de análise geoespacial baseada na nuvem, que permite aos usuários visualizar e analisar imagens de satélite do nosso planeta

<sup>48</sup> Plataforma que realiza espetáculos de videomapping com o objetivo de ressignificar espaços urbanos a partir do encontro entre história e tecnologia.

período de isolamento social causado pela pandemia. Apesar dos desafios iniciais e da readaptação ao ambiente presencial, observamos um significativo desenvolvimento dos alunos em termos de participação nas aulas. Com o objetivo de consolidar o subprojeto PIBID/História, implementamos ações direcionadas para promover uma compreensão mais aprofundada dos estudantes acerca da educação patrimonial (Figura 3). Esse enfoque concentrou-se em dois segmentos cruciais: o patrimônio histórico e a história familiar dos estudantes. Segundo escrito de umas das bolsistas daquela edição do programa:

Conceituamos a noção de patrimônio histórico junto aos estudantes das turmas de 6º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Jaime Amorim de Miranda com vista ao conteúdo orientado pelo Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). O material didático utilizado é intitulado de “História: sociedade e cidadania”. Assim sendo, o epicentro da referência em epígrafe é a busca pelo debate acerca da diversidade cultural em nosso país.<sup>49</sup>

**Figura 3:** Minha História faz História



**Fonte:** Instagram do Pibid, em 13 de Abril de 2022

**Acesso em:** 27 de Março de 2024

Conforme destacado pela autora, a metodologia aliada ao uso de ferramentas metodológicas revelou-se necessária no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da história enquanto Ciência, incentivando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e em sua própria identificação pessoal e histórica. A imersão nos conceitos históricos, baseada no pensamento de Marc Bloch<sup>50</sup>, que definiu a história como a “ciência que

<sup>49</sup> BARROS, Luciele Pereira, et al. **O Pibid/Ufal/ História em Tempos de Pandemia: O Uso De Tecnologias Digitais Para o Ensino da História e Memória. Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História.** Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.103 -121).

<sup>50</sup> Historiador medievalista francês e um dos fundadores da Escola dos Annales que considerava que a História

estuda o Homem no Tempo”, propiciou a desconstrução de uma concepção estabelecida por historiadores no século XIX, que restringia a história ao estudo apenas do passado humano. Dessa forma, o homem foi colocado no centro do processo, tornando-se o foco principal do historiador.

Com o intuito de avançar no processo de descrystalização de conceitos ultrapassados, iniciou-se o processo de planejamento de atividades para a inclusão de conteúdos e ações relacionadas a questões patrimoniais. Isso demandou reflexões aprofundadas sobre os planos de aula e ajustes contínuos quanto à determinação das durações para turmas similares que também participaram das atividades. Essa abordagem seguiu as orientações de Graham Butt<sup>51</sup>, conforme apresentadas em seu texto "O planejamento de aulas bem-sucedidas" (2009, p. 78), no qual destaca a importância de realizar um processo denominado "caminhada" mental sobre o que se pretende realizar em sala de aula, especialmente sobre as atribuições dos professores.

Assim, a atenção cuidadosa ao manuseio do passado mostrou-se fundamental para desmistificar certos conceitos, como o trabalho das palavras "preservação" e "valorização". A partir dessa abordagem, foram implementadas ações com os alunos relacionadas ao contexto das histórias de suas famílias, envolvendo a exposição de objetos de valor afetivo. Essa iniciativa lançou luz sobre interpretações relativas ao significado desses objetos e à própria caracterização dos vestígios do passado enquanto fontes históricas.

Tampouco existe documento sem ter sido questionado. Por sua questão, o historiador estabelece os vestígios deixados pelo passado como fontes, e como documentos; antes de serem submetidos a questionamento, eles nem chegam a ser percebidos como vestígios possíveis, seja qual for o objeto. Em seu livro, M. Bloch ilustra este aspecto com um exemplo significativo: “Antes de Boucher de Perthes, os sílices abundavam, como ocorre nos dias de hoje, nas aluviões do rio Somme; no entanto, faltava o questionador, nem haverá pré-história”.<sup>52</sup>

A exposição deu importância a história de vida de cada um dos estudantes dos 6º anos da Escola Jaime Amorim de Miranda, que se sentiram parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, mas, para além disso, foi essencial na construção do pensamento histórico crítico destes estudantes, que passaram a refletir sobre o papel a importância do papel social dos seus familiares na história, desconsiderando a ideia cristalizada da disciplina enquanto ciência que

---

não é a ciência que estuda os acontecimentos passados, mas sim a ciência que estuda o homem e sua ação no tempo.

<sup>51</sup> BUTT, Graham. “O planejamento de aulas bem-sucedidas”. 2ª ed., São Paulo, Special book Services Livraria e Editora, 2009.

<sup>52</sup> PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira], Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008.

se detém apenas aos grandes personagens e acontecimentos políticos.

Olhares se nutriam de curiosidades e desvelaram questões acerca de diversos objetos, como peças de porcelana, bules, bengala, porta-chaves, medalhas e um ferro de passar roupas antigo. Os artefatos os remetiam a um tempo não palpável, fora de suas realidades, mas que exarava o frescor de experiências vividas pelos seus pais e/ou avós.<sup>53</sup>

Dessa forma, levando em consideração o que foi mencionado por mim e pelos meus colegas ao longo do capítulo "O Pibid/Ufal/História Em Tempos De Pandemia: o uso das tecnologias digitais para o ensino de História e Memória" (2022), do livro "Formação de Professores e Combates pelo Ensino de História", organizado pelos Professores Dr. Antônio Alves Bezerra<sup>54</sup> e Me. Wellington da Silva Medeiros conseguimos compreender a importância do PIBID dentro da Universidade. Este programa não apenas nos prepara para o ambiente de sala de aula, não apenas qualificando e aprimorando nossa formação inicial, mas também humanizando verdadeiramente nossas ações, fazendo-nos enxergar o aluno e suas peculiaridades. Defender o PIBID, portanto, é defender a Educação Pública democrática e de qualidade, bem como é defender a nossa formação como professores, independentemente da área de atuação no qual estamos inseridos,

#### 4.2 O PRP/História

Em uma segunda etapa, o PRP, Subprojeto/UFAL, tem uma duração de 18 (dezoito) meses, com uma carga total de 414 horas, organizadas em três módulos de 06 (seis) meses, com carga horária 138 horas cada. O residente é requerido a dedicar, no mínimo, 12 horas semanais às atividades do Programa, conforme estipulado no Edital nº 67/2022<sup>55</sup>. Nesse contexto, este tópico visa realizar análises e reflexões sobre os registros, ou a ausência deles, que abrangem diversos momentos da minha participação na atual edição do programa. Isso inclui desde as etapas de ambientação até os períodos de regência nas três escolas por onde passei.

Nesta edição do programa, o curso de História, conforme estipulado no Edital Capes de nº 67 de 2022, admitiu, na ocasião, 15 (quinze) novos bolsistas e 03 (três) novos colaboradores,

---

<sup>53</sup> CHICUTA, Jonas Silva, et al. **O Pibid/Ufal/ História em Tempos de Pandemia: O Uso De Tecnologias Digitais Para o Ensino da História e Memória.** Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História. Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.103 -121).

<sup>54</sup> Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História da Universidade Federal de Alagoas, líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudo Ensino, História e Docência (GEEHD) e coordenador de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em História da UFAL.

<sup>55</sup> Edital Capes nº 67/2022 - **Seleção De Residentes (Cadastro De Reserva) Programa Residência Pedagógica PRP.** Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

além de contar com 03 (três) supervisores recém-integrados, acompanhados por 1 (um) docente orientador. (Figura 4). A distribuição dos participantes ocorreu em três grupos, sendo um deles supervisionado pelo Professor Pedro Botelho<sup>56</sup>, o segundo orientado pela Professora Vanieire dos Santos<sup>57</sup>, e o último sob a supervisão do também professor José Victor<sup>58</sup>. Todos foram designados para escolas da rede pública do Estado de Alagoas.

Inicialmente, integrei a equipe liderada pelo Professor Pedro Botelho na Escola Estadual Professor Edmilson Vasconcelos Pontes, localizada na rua Cônego Machado, 1074, 01ª GERE, no bairro do Farol, Maceió - AL, durante o 1º Módulo do Programa. Por questões pessoais, o preceptor optou por deixar o programa, sendo substituído pelo Professor Anderson Manoel<sup>59</sup>. Isso resultou na transferência da equipe para a Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima, no bairro do Clima Bom. Entretanto, devido a questões burocráticas envolvendo a permanência do Professor Anderson na escola, no segundo módulo da residência, houve sua transferência, fragmentando a equipe. Com a saída de Anderson, a Professora Myrian Gomes<sup>60</sup> assumiu, resultando na transição de alguns residentes para sua equipe. No entanto, por falta de disponibilidade de horários na escola da Professora Myrian, fui alocado na equipe do Professor José Victor na Escola Estadual Dr. Rodrigues de Melo, localizada no bairro do Vergel do Lago, conforme os horários estipulados pelo edital nº 67/2022.

**Figura 4:** Primeira reunião do programa de residência pedagógica, subprojeto História/UFAL



**Fonte:** Grupo geral do PRP no Whatsapp, em 10/11/2022

**Acesso em:** 27 de Março de 2024

<sup>56</sup> Docente pela UNIBF e Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>57</sup> Preceptora do programa de residência pedagógica em História da UFAL e Membro do Grupo de Estudos NESEM.

<sup>58</sup> Preceptor do programa de residência pedagógica em História da UFAL e docente da rede pública estadual de Alagoas.

<sup>59</sup> Historiador, docente da rede privada de ensino de Alagoas.

<sup>60</sup> Preceptora do programa de residência pedagógica em História da UFAL, docente da rede estadual de ensino de Alagoas e na rede municipal de ensino de Maceió.

As alterações mencionadas tiveram impacto negativo nas atividades e desempenharam um papel crucial na inserção dos residentes de história nas escolas de Educação Básica. Tais mudanças interromperam muitas das ações planejadas pelos residentes em colaboração com os preceptores, prejudicando não apenas a equipe, mas, principalmente, os estudantes da Educação Básica. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem foi afetado, tornando a permanência de parte dos residentes no programa bastante desafiadora.

Não obstante, notou-se uma colaboração coletiva crucial para o avanço das ações do programa, destacando-se pela base organizacional estruturada pela docente orientadora Lídia Baumgarten<sup>61</sup>. Ela delineou a estrutura com base no total de horas disponíveis, distribuídas da seguinte forma, conforme o edital n° 24/2022 (CAPES, 2022, p. 5):

“Preparação da equipe – Início do PRP: 12 horas, Formação teórico-metodológica de residentes e preceptores: 60 horas, Ambientação – familiarização da prática docente, aprendizagem histórica e cultura escolar: 30 horas, Observação semi estruturada da realidade escolar e suas nuances: 30 horas, Elaboração do relatório do(a) residente: 30 horas, Produção de pesquisa/artigo científico – pesquisas-ação-reflexão e produção de material didático: 60 horas, Avaliação/socialização das experiências analisadas e refletidas a partir da prática: 36 horas, Planejamento das ações e elaboração de planos de aula: 36 horas, Regência com acompanhamento do preceptor(a)/práticas de ensino de História: 120 horas”.<sup>62</sup>

Partindo desse pressuposto, observamos que o Programa Residência Pedagógica firma um compromisso especial com a inserção dos residentes na escola campo, nos momentos de regências e na produção de relatórios. Nesse cenário, a estrutura do Programa se solidifica a partir de uma prática falha para a Formação de Professores, especialmente para os de história, fundamentada nas experiências das residências médicas, tradicionalmente realizadas após a conclusão da graduação, mas adaptada para as licenciaturas ainda durante o período de graduação.

Ao contrário do PIBID, o PRP demanda a elaboração de diversos documentos ao final de cada módulo, como Planos de Atividades do Docente, Fichas de Avaliação, Avaliação diagnóstica, fichas de frequência e relatórios gerais. No entanto, há uma falta de clareza em relação à utilidade desses documentos no processo de ensino e aprendizagem. Tal situação torna

---

<sup>61</sup> Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica e coordena o Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica - LAPPEHis.

<sup>62</sup> Edital Capes N° 24/2022 - **Programa Residência Pedagógica Chamada Pública Para Apresentação De Projetos Institucionais**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 05 de Março de 2024.

a jornada dos residentes no programa confusa, burocrática e, principalmente, exaustiva, considerando o momento de preparação final desses estudantes no curso de história.

Portanto, mesmo utilizando no Subprojeto de História uma base metodológica sólida, incorporada a pedagogia progressista da educação segundo Libâneo<sup>63</sup> e Saviani<sup>64</sup>, a pedagogia da libertação e autonomia de Paulo Freire<sup>65</sup>, e o arcabouço teórico-metodológico dos principais conceitos da Educação Histórica, fundamentados por Rüsen<sup>66</sup>, Schmidt<sup>67</sup>, Barca<sup>68</sup>, Lee<sup>69</sup> e Gago<sup>70</sup>, além de contarmos com preceptores organizados e disponíveis, o enfoque do programa acaba sendo superficial. Isso se deve ao grande volume de carga horária direcionada para a regência, em detrimento de um tempo significativamente reduzido para leitura e até mesmo para a aplicação prática dos debates realizados nas formações. Além disso, não há adequação às demandas e horários da Escola de Educação Básica, resultando em atrasos nas regências e prejudicando todo o processo de planejamento.

Apesar dos desafios e das demandas contrárias à manutenção de um programa de formação de professores que priorize o aprendizado de seus residentes e a consciência de que "história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, e que o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significado para a história e orientar aquele que aprende", conforme mencionado por Schmidt (2018, p. 15), tivemos a coragem de seguir em sentido oposto ao que nos foi imposto. Realizamos leituras em períodos contrários e trabalhamos coletivamente por meio de ambientes remotos para apresentar aos alunos conteúdos e ações que tratam do desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, ampliando sua compreensão sobre o mundo.

A aplicação prática do arcabouço metodológico no âmbito do Subprojeto de História proporcionou aos estudantes de licenciatura a oportunidade de elaborar conteúdos históricos cuidadosamente selecionados. Ao integrar as ferramentas teóricas e metodológicas da Educação

---

<sup>63</sup> Doutor em Filosofia e História da Educação. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais.

<sup>64</sup> Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia, professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>65</sup> Educador, escritor e filósofo. Brasileiro com mais títulos de doutorado honoris. É o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: *Pedagogia do oprimido*.

<sup>66</sup> Doutor em Filosofia e História pela Universidade de Colônia. Docente da Universidade de Witten .

<sup>67</sup> Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando na pós-graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos.

<sup>68</sup> Doutora em História e Educação pelo Instituto de Educação de Londres.

<sup>69</sup> Docente na Unidade de Educação Histórica, no Instituto de Educação da *University of London*.

<sup>70</sup> Doutora em Educação, Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais. Professora auxiliar convidada na Universidade do Minho, investigadora do CITCEM.

Histórica e outras abordagens pedagógicas mencionadas anteriormente, nos ajudaram a desenvolver estratégias para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Tratando da minha inserção nas três Escolas, em primeira instância na Escola Edmilson Vasconcelos Pontes, inserida no primeiro módulo da Residência, notou-se que a instituição apresentou falhas quanto à manutenção dos utensílios pedagógicos e estruturais, com limitações de segurança, ausência de ambientes para higiene pessoal adequada, descanso e lazer. A análise da estrutura física da escola, que oferecia ensino em tempo integral, revelou a escassez de áreas destinadas ao descanso e à higiene pessoal. Procuramos a gestão para compreender a realidade da escola e solicitamos o Plano Político Pedagógico (PPP), sem obter resposta por parte da direção escolar.

Quanto às atividades realizadas, fomos designados a trabalhar uma disciplina eletiva intitulada "Território e Identidade". Nela, exploramos os bairros de Maceió utilizando dados do censo demográfico de 2010 como ponto de partida para a análise. Após ajustes promovidos pela supervisão do professor preceptor Pedro Botelho, iniciamos as ações nas turmas do 8º ano A e B, bem como do 7º ano A, focalizando a tabela do censo demográfico dos bairros da cidade de Maceió. O enfoque incluiu a análise dos bairros mais populosos, compreensão dos dados sobre a população masculina nesses locais e uma avaliação das condições estruturais dos bairros com maior densidade populacional.

Posteriormente, como equipe, nos reunimos para elaborar um questionário específico da disciplina, buscando suscitar reflexões sobre aspectos positivos e negativos nos bairros de Maceió. Com o formulário construído, procedemos a aplicação sem maiores imprevistos. No entanto, notamos uma considerável dificuldade por parte dos estudantes em analisar criticamente o contexto em que estavam inseridos. Esse desafio evidenciou a necessidade de aprimorar as estratégias pedagógicas, visando promover uma compreensão mais profunda e crítica por parte dos alunos em relação à realidade dos bairros estudados.

No entanto, devido à nossa experiência limitada ao primeiro módulo na Escola Edmilson Vasconcelos Pontes, resultante da desistência do Professor Pedro Botelho, não conseguimos concluir as demandas propostas nem iniciar o período de regência. Após o encerramento das atividades, procedemos com a análise das tarefas realizadas e a elaboração de material para exibir as atividades que foram realizadas. Preparamos apresentações em PowerPoint para compartilhar as ações desenvolvidas, assim como os aspectos teórico-práticos de nossa formação. Compartilhamos com as demais equipes do Programa, apresentando um breve resumo do que havíamos construído e do que estava em processo de pensamento, pesquisa e produção para o próximo módulo na Escola Benedita de Castro Lima, situada no bairro do

Clima Bom.

O segundo módulo do PRP teve início em meados de 2023, caracterizado por reuniões e atividades teóricas. Nessas ocasiões, exploramos os conceitos da metodologia de ensino da Educação Histórica e participamos ativamente do Encontro Nacional de História da UFAL. No Simpósio sobre Educação Histórica, sob a orientação da Professora Lídia, nossa docente orientadora, apresentamos uma reflexão crítica sobre o Ensino Integral e o novo Ensino Médio. Essa experiência proporcionou um enriquecimento significativo em nossa compreensão das práticas e vivências na Educação Básica durante o período da residência

Durante o período de formação teórica, exploramos aspectos cruciais do ensino de História sob a perspectiva da educação histórica, enfatizando a relevância da experiência, interpretação e orientação no processo educacional. Além da abordagem teórica realizada nas dependências do ICHCA, fui responsável por conduzir aulas sobre a Reforma Protestante (Figura 5). O objetivo era assegurar a compreensão do processo da Reforma Protestante e examinar como a Contrarreforma surgiu em resposta a esse movimento. Durante o período de regência, tive a oportunidade de interagir mais diretamente com os alunos, fortalecendo nossa relação. Entretanto, nos deparamos com outras intercorrências que resultaram em minha saída da instituição, devido a conflitos burocráticos entre o Preceptor Orientador e a direção escolar.

**Figura 5:** Regência sobre a Reforma Protestante, realizada no segundo módulo.



**Fonte:** Grupo Geral do PRP no Whatsapp, em Agosto de 2023

**Acesso em:** 27 de março de 2024

Em seguida, fui designado para a Escola Estadual Prof. Dr. Rodriguez de Melo, situada no bairro do Vergel do Lago, sob a orientação do Professor José Victor. Após uma apresentação

conduzida por ele, pude me ambientar ao cenário escolar, conhecendo os funcionários e os espaços pedagógicos. Essa integração propiciou o início das aulas com os alunos do 1º Ano, nas quais promoveram atividades introdutórias aos estudos históricos, seguidas de enfoque na formação da Idade Média. Apesar do desânimo inicial causado pela mudança de escolas, este período em andamento foi caracterizado por desafios e adaptações, contribuindo de maneira significativa para uma compreensão mais abrangente e humanizada do contexto educacional na prática.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as atividades do PIBID e PRP funcionam como instrumentos essenciais para a interação entre residentes pedagógicos e estudantes de licenciatura. Além disso, sabendo-se que o ingresso no PRP só é permitido a partir do 5º período, bem como a realização da matrícula no estágio I. Já o PIBID permite acesso no primeiro semestre do curso, estratégia de estimular o estudante a continuar no curso, favorecem e qualificam a formação inicial e continuada de professores, constituindo uma importante estratégia de aproximação entre teoria e prática, universidade e escola de Educação Básica. Além dos conhecimentos construídos e compartilhados no âmbito dos Programas, destaca-se a importância como políticas de permanência nas universidades, uma vez que estes oferecem uma bolsa-auxílio, com carga horária acessível e compatível com o curso e não impõe, de forma burocrática, a exclusividade de vinculação aos Programas.

Considerando as discussões mencionadas, é imprescindível ressaltar certos aspectos dos Programas de Formação de Professores. Em primeiro lugar, torna-se fundamental destacar a relevância desses programas para a preparação de novos educadores, algo que tem sido evidenciado em diversas ocasiões. Entre as principais contribuições do PIBID, destaca-se a oportunidade de inserção no ambiente escolar antes da conclusão da graduação. É sabido que quanto mais os estudantes de licenciatura estiverem próximos e imersos na rotina da Educação Básica, mais sólida e robusta será a sua formação. Além disso, sua compreensão do mundo se ampliará e sua capacidade de atuar efetivamente nos processos educacionais será melhor desenvolvida, tornando-os responsáveis por tais processos. Tal imersão também promove o estímulo ao pensamento crítico, incentivando os questionamentos sobre as diversas realidades presentes no ambiente escolar e fora deste.

Seguindo, entre as principais contribuições do PRP, reconhecemos que os currículos dos cursos de graduação, em várias áreas de licenciatura, frequentemente não contemplam uma carga horária suficiente na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório para uma imersão completa nos diversos e complexos contextos escolares. Assim, o PRP desempenha um papel crucial ao complementar a experiência adquirida nos Estágios Obrigatórios, oferecendo oportunidades adicionais para uma série de vivências que os estudantes provavelmente só teriam após ingressar efetivamente na carreira docente.

Em contrapartida, sobre o PRP, podem ser sugeridas para uma melhor experiência de futuros residentes, dentre elas, destaco a importância da continuidade numa mesma instituição de ensino o que possibilitaria uma vivência de experiências complementares. Ainda, destaco a

relevância do papel das reformulações curriculares do curso para uma nova compreensão da prática docente, dando ênfase ao tripé pesquisa, ensino e extensão, como previsto na LDB de 1996 em um dos sustentáculos da manutenção das atividades públicas de todo o país.

Conclui-se, ainda, que durante o período do PIBID, os bolsistas encontraram dificuldades que precisaram ser relatadas. Predominantemente, a não participação dos estudantes de educação básica, durante as aulas síncronas e a dificuldade em trabalhar com diferentes tecnologias de informação para uso nas aulas virtuais foram questões que exigiram intervenção da equipe por meio de debates durante os processos formativos. Essa abordagem possibilitou a introdução de novas ferramentas metodológicas no ambiente remoto de aprendizagem no sentido de assegurar a participação dos estudantes nas aulas.

Constatamos, enfim, a importância de estratégias de ensino que se encontrem, interajam e dialoguem com as reflexões e objetivos traçados nas concepções da formação de agentes históricos, produtores de conhecimento. Ficando perceptível as dificuldades dos estudantes para desempenhar algumas atividades, principalmente aquelas que exercitam a escrita. Observamos que tais dificuldades persistem ao longo de toda a formação escolar, transcendendo a disciplina de História, mas impactando diretamente nela. A participação de alunos do curso de História por meio dos Programas de Formação de Professores fortalece a formação profissional dos futuros educadores, pois aprimora tanto a participação dos bolsistas em discussões em sala de aula quanto a interação entre pesquisa e ensino, teoria e prática.

Em suma, O PIBID e o PRP proporcionam uma rota para o desenvolvimento de diversos diálogos sobre Educação, promovendo a construção contínua de conhecimentos e práticas relacionadas à ação docente, abrangendo diversas áreas de formação de maneira interdisciplinar. Estes programas transcendem a simples regência, permitindo uma maior interação entre os estudantes universitários e os alunos do ensino básico, possibilitando acompanhar seu progresso ao longo do ano letivo. Assim, defendo a continuidade de programas como estes que fortalecem o processo de formação inicial e continuada para todos os licenciandos interessados, promovendo uma maior integração entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica no país.

## 6. REFERÊNCIAS

- ARLOTA, Gabriel. SOUZA, Murilo. ALMEIDA, Jacqueline. **PRP Geografia: História e Formação Docente**. p,38-62, Editora: CRV, Curitiba, 2024.
- ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191- 209.
- BARROS, Luciele Pereira, et al. **O Pibid/Ufal/ História em Tempos de Pandemia: O Uso De Tecnologias Digitais Para o Ensino da História e Memória**. Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História. Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.103 -121).
- BEZERRA, Antônio Alves. ROSAS, Érica Mali. **Precarização Do Trabalho Docente: Implicações na Atuação Político-Pedagógica Dos Professores/Monitores Da Rede Pública Estadual de Alagoas: Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História**. Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.31-47).
- BRASIL, **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília, Dilma Rousseff, [2016].
- BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Diário Oficial da União – Seção II, Brasília, 2009.
- BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Diário Oficial da União – Seção 1, Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP1, Brasília, 2022.
- BUTT, Graham. **“O planejamento de aulas bem-sucedidas”**. 2ª ed, São Paulo, Special book Services Livraria e Editora, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **rev. História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez, 2015.
- CAPES, Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Instrução Normativa Nº 01/2018-PROGRAD**, Alagoas, 2018.

CAPES, Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Alagoas, PIBID**, 2013.

CHICUTA, Jonas Silva, et al. **O Pibid/Ufal/ História em Tempos de Pandemia: O Uso De Tecnologias Digitais Para o Ensino da História e Memória: Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História**. Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.103 -121).

In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONEDU. VI; 04 a 26 de outubro, em Fortaleza/CE. **A Constituição Do Magistério e a Formação Dos Professores De Um Município Alagoano**, 2022.

Edital Capes nº 03/2020. **Seleção De Coordenadores De Área – PIBID-UFAL**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

Edital Capes Nº 24/2022 - **Programa Residência Pedagógica Chamada Pública Para Apresentação De Projetos Institucionais**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 05 de Março de 2024.

Edital Capes nº 28/2020. **Seleção de Licenciandos – PIBID-UFAL**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

Edital Capes nº 29/2020. **Seleção De Professores Supervisores – PIBID-UFAL**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

Edital Capes nº 67/2022 - **Seleção De Residentes (Cadastro De Reserva) Programa Residência Pedagógica – PRP**. Disponível em: <<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4>> Acesso em: 04 de Março de 2024.

FENELON, D. R. . "A Formação do profissional de História e a Realidade do Ensino". **rev. Cadernos Cedes-Licenciatura**, v. 8, p. 24-31, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1, Globo. **Alagoas é líder em analfabetismo no Brasil, segundo dados do Pnad.** Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: < <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/09/alagoas-e-lider-em-analfabetismo-no-brasil-segundo-dados-da-pnad.html> > Acesso em: 05 de Janeiro de 2024.

JUNQUEIRA, Sônia. MANRIQUE, Ana. Reformas Curriculares Em Cursos De Licenciatura De Matemática: Intenções Necessárias E Insuficientes. **rev. Ciênc e Educ**, Bauru, v.21, n.3, p. 623 – 635, setembro, 2015.

LIMA, José Roberto Silva, et al. **O Pibid/Ufal/ História em Tempos de Pandemia: O Uso De Tecnologias Digitais Para o Ensino da História e Memória: Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História.** Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.103 -121).

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além Do Capital.** . [tradução de Isa Tavares], 2º Edição, São Paulo, Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

NERI, Antonio. JÚNIOR, Arnóbio. PIBID E PRP: Políticas Públicas Necessárias Na Formação Inicial Docente. **rev. Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 1, n.1, p. 1-9, 2020.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Surto de doença por coronavírus (COVID-19)** [Internet]. 2020 [cited 2021 Set 15]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 04 de Março de 2024.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza, et al. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Rev. de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. 2. 2019. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 07 de março de 2024.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD COVID19, resultado mensal / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento**, Rio de Janeiro, IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101778>. Acesso em: 04 de Março de 2024.

**Plano Nacional De Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

Portaria Nº 38, De 28 De Fevereiro De 2018. **Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior**. nº 41, Seção 2, p.28, 2018.

PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira], Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008.

REIS, Carlos. A Formação do Professor de História. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, **rev. Especial**, p. 49-63, jan-jun, 1999.

SANTOS, Antônio. BIANCHINI, Angelo. PIBID e a Política de Formação de Professores/as: avanços e retrocessos. **rev. Polyphonia**, Goiânia, v.33, n.1, p. 1-17, jan-jun, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHMIDT, Maria. O que é Educação Histórica. **rev. Educação Histórica – REDUH**, Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, Curitiba, v.1, n.17, p.1-90, jul-dez, 2018.

SILVA, Amanda Moreira. Trabalho Docente, Pandemia de COVID-19 e Investidas Contra os Direitos Trabalhistas. Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação. **rev. São Paulo: Expressão Popular**, 2023.

SILVA, Érica Mali Rosas. **Precarização Do Trabalho Docente: Implicações na Atuação Político-Pedagógica Dos Professores/Monitores Da Rede Pública Estadual de Alagoas**. Formação de Professores e Combates Pelo Ensino De História. Curitiba: Editora CRV, 2022. (p.17-31).

In: SINTIETFAL, Sindicato dos Trabalhadores das Instituições de Ensino Técnico Federal do Estado de Alagoas. **Alegando falta de verba, o governo Bolsonaro atrasa o pagamento de bolsas de formação de professores/as**. 2021. Disponível em: <https://www.sintietfal.org.br/2021/10/alegando-falta-de-verba-governo-bolsonaro-atrasa-o-pagamento-de-bolsas-de-formacao-de-professoras/>. Acesso em: 04 de Fevereiro de 2024.

TURMENA, Leandro. BITENCOURT, Junior. A Reforma De 1º E 2º Graus De 1971 E A Reforma Do Ensino Médio De 2017: Algumas Aproximações. **rev. Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 1-9, jan-dez, 2022.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Capex Aprova Residência Pedagógica e concede 270 bolsas para licenciatura, 2022.** Disponível em: <https://ufal.br/servidor/noticias/2022/9/capes-aprova-residencia-pedagogica-da-ufal-e-concede-270-bolsas-para-licenciatura>. Acesso em: 04 de Fevereiro de 2024.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Iniciação à Docência – PIBID.** Alagoas, 2024. Disponível em: < <https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/iniciacao-a-docencia-pibid/sobre-o-programa-1> > Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

VIEIRA, Sofia. A Educação Nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto. **rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.88, n.219, p. 291- 309, maio-ago, 2007.