



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DO
SUBPROJETO PIBID-HISTÓRIA NA UFRN/CERES (2009-2014)**

ANA CARLA DE MEDEIROS TRINDADE

Orientador: Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes
Linha de pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA-PB
AGOSTO DE 2017

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DO SUBPROJETO PIBID-HISTÓRIA NA UFRN/CERES (2009-2014)

ANA CARLA DE MEDEIROS TRINDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes
Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA-PB
AGOSTO DE 2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T833f

Trindade, Ana Carla de M.

Formação de professores de história: memórias do
subprojeto PIBID - história na UFRN/CERES (2009-2014) /
Ana Carla de M. Trindade. - João Pessoa, 2017.
124 f. : il.

Orientador: Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA/PPGH

1. Ensino - História. 2. Formação de professores - História.
3. Políticas públicas - Educação. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 37:94(043)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DO SUBPROJETO
PIBID-HISTÓRIA NA UFRN/CERES (2009-2014)

ANA CARLA DE M. TRINDADE

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/____/____ com conceito _____

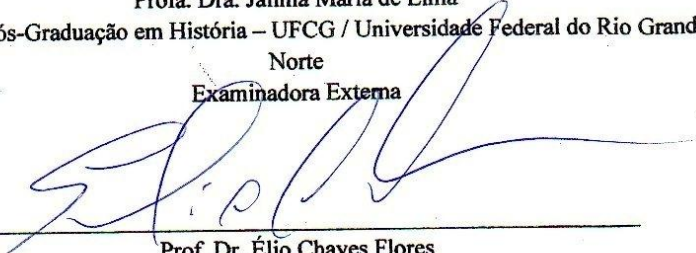
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Orientador



Prof. Dra. Jailma Maria de Lima
Programa de Pós-Graduação em História – UFCG / Universidade Federal do Rio Grande do
Norte
Examinadora Externa



Prof. Dr. Élio Chaves Flores
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno



Prof. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Universidade Federal da Paraíba
Professora Convidada

*Aos meus sobrinhos: José Jesus, Maria da Guia, Maria e Luana, dedico com todo meu amor, esse estudo de
Vocês são a imagem e semelhança da imensidão poética que jaz dentro de mim.*

There is no easy way to learn how to fly!
[Não existe uma maneira fácil de aprender a voar!]
(Etta James: In. Sugar on the floor)

AGRADECIMENTOS

Devemos agradecer todos os dias, mas hoje escrevo em um domingo, e agradecer no domingo para mim é algo ritualístico. Já acordo transbordando GRATIDÃO. Não sei bem por que, mas acho que se o domingo tivesse rosto, ele seria a cara da gratidão. Pois gratidão é feita pelos vários rostos das pessoas que passam por nossas vidas e por sensações, como a de poder respirar, andar e sonhar. Ah, sonhar! É sentida no ato de reconhecer o “outro” em nós e por nós. São tantas as formas de ser, sentir e mostrar gratidão, que aqui nesse espaço, usarei palavras para tentar demonstrar um pouco do que sinto por aqueles que foram essenciais na minha trajetória de mestrado.

Assim, não tenho como começar de outra forma, que não seja AGRADECENDO a Deus. A Ele que é a base da minha esperança, amor, sonhos e força de seguir em meio a tantos porquês e situações que minha pequenez não consegue entender, eu agradeço!

GRATIDÃO à minha orientadora Professora Vilma de Lurdes, pelas orientações acadêmicas ao longo desses dois anos. Por sua sensibilidade em compreender as minhas limitações, por continuar dando apoio e base necessária para terminar da melhor forma possível esse ciclo. Obrigada por ter aceitado orientar minha pesquisa, por acreditar na educação, pelos momentos de aprendizado e por ter continuado até o final. Obrigada por tudo.

GRATIDÃO aos professores Dr. Damião e Barroso pelas valorosas contribuições na banca de qualificação.

GRATIDÃO a Prof.^a Dra. Jailma Maria Lima e ao Prof. Dr. Élio Chaves Flores por ter avaliado e contribuído com nosso estudo compondo a banca de defesa.

GRATIDÃO à UFPB, especialmente ao PPGH, por ter uma linha de investigação que se dedica a pensar e pesquisar o ensino de História inserido no campo da pesquisa histórica. E por desta forma, está produzindo ciência, focado e preocupado com os desdobramentos da mesma na sociedade. Nesse sentido, além de agradecer, desejo vida longa a essa linha de pesquisa.

GRATIDÃO aos ex-coordenadores do PIBID/História do CERES/UFRN sujeitos dessa pesquisa: professora Dra. Jailma Maria Lima, que desde a graduação esteve presente como coordenadora e orientadora, e nesse estudo juntamente com o professor Emerson Neves, esteve disponível e acessível; contribuindo com suas valorosas memórias. Vocês foram basilares para a realização e conclusão desse estudo.

GRATIDÃO ao subprojeto PIBID/História da UFRN/CERES/Caicó por todas as experiências que vivi nele durante a graduação, pois além de notar os rumos da minha pesquisa, contribuiu para meu desenvolvimento humano e profissional.

GRADITÃO a todos os bolsistas de iniciação científica e supervisores do PIBID/História, bem como os alunos das escolas envolvidas.

GRATIDÃO à CAPES, pelo fomento à pesquisa.

GRATIDÃO à Josse e Agatha que escutaram pacientemente minhas angústias e aflições para a seleção de mestrado, dando conselhos e orientações que foram fundamentais ao meu ingresso no PPGH.

GRATIDÃO à minha família: mãe, sobrinhos (José Jesus, Maria Da Guia, Maria de Lourdes, Luana), irmãos (Francisco e Ana Cristina), tia/mãe Nenê e meu pai/avó Anelson. Eu amo vocês.

GRATIDÃO à família que tive o privilégio de escolher: Meus amigos. Daniel Francisco e Brenda que desde graduação estão comigo, compartilhando dos sonhos e dificuldades, reclamado do sistema (*Risos*), mas, sobretudo, sonhando e crescendo juntos. Eu senti nesses anos a positividade constante de vocês na minha trajetória.

GRATIDÃO a meu amigo Anderson (*meu potyrinho*) por todo afeto e conselhos que direcionou para mim nessa trajetória através dos seus cuidados e risadas bobas.

GRATIDÃO à Betinha (Elizabete), Yasmim, Aline, Bruna e Kellinha, que foram acolhimento e bons sorrisos em João Pessoa. Obrigada pelas partilhas no grupo de oração.

GRATIDÃO às amigas que o mestrado me presenteou: Nadja, Ray, Myzi e Day. Vocês quatro simbolizam o lado leve, amável e acolhedor dessa trajetória acadêmica. Eu olho para vocês e penso: “Que sorte a minha ter feito parte da mesma turma que vocês”. Sem vocês teria sido bem mais difícil. Obrigada por tudo.

E por fim, mas não menos importante, GRATIDÃO àquela que esteve ao meu lado nos momentos bons e difíceis desse ciclo. Ela que é minha companheira de vida. Ela compartilhou a felicidade da aprovação até a finalização da pesquisa. Enxugou lágrimas de medo e insegurança e esteve comigo nas crises de ansiedade e de gastrite. E que disse: “Eu estou aqui com você, tudo isso vai passar!” A você, meu amor, Amanda, toda minha gratidão. Amo-te.

RESUMO

Essa pesquisa tem por finalidade discutir a formação de professores de História com base nas experiências do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Campus Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) entre os anos de 2009 e 2014. Nesse sentido, temos por objetivo analisar *como os coordenadores do subprojeto PIBID-História pensaram e planejaram as atividades dos bolsistas envolvidos no projeto, tendo a escola como espaço de formação docente*. Portanto, como critério de análise, identificamos dois momentos do subprojeto no CERES, que denominamos de coordenação I (2009-2011) e coordenação II (2012-2014). Essa divisão é justificada, pelo período em que cada coordenador permaneceu à frente do subprojeto. Utilizamos, para nossas análises a metodologia de pesquisa qualitativa, com estudo das fontes documentais e orais. E a fim de discutir teoricamente, chamamos para esse estudo alguns pesquisadores do campo da pesquisa histórica e da educação como Jörn Rüsen, Fernando Cerri, Bernadete Gatti, Vera Candau, Antônio Nóvoa, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Formação de Professores; PIBID; Políticas Públicas; UFRN / CERES.

ABSTRACT

This research aims to discuss the formation of History teachers based on the experiences of the Subproject of the Institutional Scholarship Program to the Teaching Initiation (PIBID) in the History area, at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) Center Campus for Higher Education (CERES) between 2009 and 2014. In this sense, we intend to analyze: how the coordinators of the PIBID-History subproject thought and planned the activities of the students involved in the project, having the school as a space for teacher training. Therefore, as an analysis criterion, we identify two subproject moments in the CERES. Which we call coordination I (2009-2011) and coordination II (2012-2014). This division is justified, for the period in which each coordinator remained at the head of the Subproject. We used, for our analyzes the methodology of qualitative research, with study of documental and oral sources. And, in order to discuss theoretically, we call for this study, some researchers in the field of Historical research and Education, such as Jörn Rüsen, Fernando Cerri, Bernadette Gatti, Vera Candau, Antônio Nóvoa, among others.

KEY WORDS: History teaching; Teacher training; PIBID; Public policy; UFRN / CERES.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA – Centro Educacional José Augusto
CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó
COMPERVE – Núcleo Permanente de Concursos / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
COPA – Comissão Permanente de Acompanhamento
CGV – Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério
DEB – Diretoria de Formação e Valorização de Professores para a Educação Básica
DH – Didática da História
EAD – Educação à Distância
EECCAM – Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FAPA – Faculdade Porto-Alegrense
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID – Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID
IC – Iniciação Científica
ID – Iniciação à Docência
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAC – Núcleo Avançado de Caicó
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGH – Programa de Pós-Graduação em História
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PT/RN – Partido dos Trabalhadores, seção Rio Grande do Norte
SECAD – Sistema de Educação Continuada
SESC – Serviço Social do Comércio
UF – Unidade Federativa
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Mapa de distribuição do PIBID nas regiões do Brasil	23
Figura II – Mapa do estado do Rio Grande do Norte e em destaque a região do Seridó Potiguar	28
Figura III – Matriz Educacional da DEB	39
Figura IV – Síntese das articulações para a formação de professores segundo a DEB	39
Figura V – Ilustração esquemática da organização do PIBID	41
Figura VI – Ilustração da distribuição de Bolsas de Iniciação à Docência por áreas do conhecimento/subprojetos	43
Figura VII – Mapa de distribuição dos Projetos PIBID no Brasil	44
Figura VIII – Matriz Disciplinar da Ciência da História	54
Figura IX – Material de divulgação das atividades do PIBID	72

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Relação Coordenação – coordenador – duração do PIBID-História da UFRN/CERES – Caicó	29
Quadro II – Organização interna dos pibidianos em grupos na Coordenação I (dezembro de 2009 a dezembro de 2011)	68
Quadro III – Lista de atividades desenvolvidas pelos pibidianos na Coordenação II (dezembro de 2009 a dezembro de 2011)	76
QUADRO IV – Organização interna dos pibidianos em grupos na Coordenação II (2012-2014)	86
QUADRO V – Lista de atividades desenvolvidas pelos pibidianos na Coordenação II (fevereiro de 2012 a janeiro de 2014)	99

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia I – Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM)	65
Fotografia II – Centro Educacional José Augusto	82
Fotografia III – Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel	91
Fotografia IV – Intervenção sobre Idade Média realizada na Sala Temática	102
Fotografia V – Gincana Cultural: CEJA x Monsenhor	103

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 - Os noticiários, o início e o fim?	16
1.2 - O lugar de fala de uma ex pibidiana: espaço de resistência	19
1.3 - Um olhar local: o PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	22
1.4 - O Curso de História na UFRN: nosso <i>lócus</i> de pesquisa	27
1.5 - Os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa	28
 2. SITUANDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	 35
2.1 - Introdução ao contexto de criação do PIBID	35
2.2 - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica	38
2.3 - Universidade e escola de mãos dadas na formação docente: o PIBID	46
2.4 - Pensando a Formação e Função do professor de História	50
 3. O SUBPROJETO PIBID-HISTÓRIA UMA NOVA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: COORDENAÇÃO I (2009-2011)	 56
3.1 - Ponto de partida I: trajetória profissional-acadêmica	56
3.2 - A chegada do subprojeto PIBID-História no curso de licenciatura em História do CERES	60
3.3 - Professores capacitados para a realidade presente: realidade e possibilidades	64
 4. CONTINUAÇÃO, AMPLIAÇÃO E/OU NOVOS CAMINHOS? COORDENAÇÃO II (2012- 2014)	 77
4.1 - Ponto de partida II: trajetória profissional-acadêmica	78
4.2 - Observação, experiência e ressignificações: transição, planejamento e organização	80
4.3 - Coordenação e supervisão: diálogo e formação	91
4.4 - Experiências de novos e velhos desafios no diálogo teoria-prática	94
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 105
 REFERÊNCIAS	 108
 ANEXOS	 116

1. INTRODUÇÃO

1.1 - Os noticiários: início e fim?

MEC vai lançar bolsa de iniciação à docência

A epígrafe desse texto é o título de uma reportagem publicada no site do Ministério da Educação – MEC¹, no dia 27 de julho de 2007, redigida pela jornalista Maria Clara Machado, desta forma, já se passaram mais de dez anos do anúncio. De acordo com o divulgado, o MEC tornaria público (ainda naquele ano), um programa destinado a promover e auxiliar a formação inicial de professores para a educação básica, seguindo o modelo dos projetos de bolsa de iniciação científica proposta aos graduandos. Trouxemos para nosso estudo essa reportagem, porque possivelmente ela se constitui a primeira apresentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, à população brasileira.

Proposto em 2007, na época pelo presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, o PIBID teve sua identidade baseada na colaboração universidade-escola enquanto medida primordial na formação de professores para a educação básica. Nesse sentido, as escolas são consideradas espaços de aprendizagem² docente que possibilita a articulação teoria-prática na formação dos futuros professores.

Entre os anos de 2007 e 2015 foram publicados oito editais PIBID, incluindo o PIBID Diversidade³. Durante esses anos o Programa apresentou diversas ampliações, modificações e recuos, chegando a ser conhecido nacionalmente como uma importante política de formação de professores. Conforme apresenta o relatório da Diretoria de Formação e Valorização de Professores para a Educação Básica (DEB) (BRASIL/DEB/CAPES, 2014a), em 2014 faziam

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/223-noticias/505975284/8724-sp-60761254>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

² Sobre isso, seguimos Ramalho e Nuñez:2013 quando afirmam que “a aprendizagem dos professores se ativa em face de situações-problema que criam motivos, necessidades, interesses socioafetivos em busca de novos recursos para o desenvolvimento das competências profissionais. Essas situações-problema criam necessidades e motivações para a formação, associadas às demandas do contexto da atividade profissional” (p. 16).

³ Segundo informações presentes no site da CAPES, tem por objetivo a formação inicial de docentes para o exercício nas escolas indígenas e do campo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

parte do Programa 115.642 bolsistas, incluindo bolsistas de iniciação à docência, professores/supervisores e professores/coordenadores distribuídos nas regiões do país.

De 2015 para cá, o PIBID continua recebendo atenção da mídia em outras reportagens e noticiários dos meios de comunicação⁴ e entretenimento⁵. Sendo notório o anúncio de cortes e restrições orçamentárias que surgiram em 2014 e se intensificaram nos anos de 2015 e 2016. Essas notícias são recebidas pela população acadêmica e escolar com bastante receio, porque muitos acreditam serem previsões de finalização do Programa. Frente a esses fatos, os pibidianos, a comunidade acadêmica e apoiadores do mesmo não permanecem calados. Através de protestos, petições, debates e eventos, os apoiadores do PIBID movimentaram manifestações direcionadas a diversas esferas governamentais (executivo e legislativo), pedindo a continuação dos investimentos no Programa, bem como a revisão dos cortes anunciados.

Munidos das *hashtag*⁶ #FicaPIBID e #SomosTodosPIBID, os defensores do Programa protestaram nas redes sociais, divulgando experiências, sinalizando os avanços e a importância do mesmo para a educação brasileira e para a ressignificação do trabalho docente. Desta forma, o movimento ganhou visibilidade no meio acadêmico, nas escolas contempladas pelo Programa e na sociedade de modo geral. Para entender um pouco mais da dimensão dessas ações, basta fazer ter acesso ao mecanismo de busca do *Google* ou nas redes sociais, com base nas *hashtags* citadas que logo veremos o alcance e expansão das manifestações. Nestes resultados, encontramos depoimentos de professores supervisores, coordenadores institucionais e de área, licenciandos, alunos das escolas credenciadas pelo Programa que tem lutado por sua continuidade.

Toda essa tensão causada pelos “reajustes” propostos pela CAPES foi intensificada no dia 18 de fevereiro de 2016, quando esta coordenação publicou o ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES. O conteúdo desse documento informava que:

1. Visando adequar o PIBID à dotação orçamentária disponível para o Programa em 2016 informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas.

⁴ Imprensa escrita e televisiva.

⁵ Como por exemplo, nas redes sociais.

⁶ *Hashtag* é uma expressão bastante comum entre os usuários das redes sociais, na internet. Consiste de uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #, conhecido popularmente no Brasil por "jogo da velha" ou "quadrado". As *hashtags* são utilizadas para categorizar os conteúdos publicados nas redes sociais, ou seja, cria uma interação dinâmica do conteúdo com os outros integrantes da rede social, que estão ou são interessados no respectivo assunto publicado. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/hashtag/>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

2. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão.

3. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas (BRASIL/CGV/CAPES, 2016, p. 01).

Porém, sete dias depois, em 25 de fevereiro de 2016, durante uma audiência pública acerca do PIBID e com o crescente número de manifestações e petições, o referido ofício foi suspenso. Naquele dia, representantes do Programa entregaram à senadora Fátima Bezerra (PT/RN) um manifesto com cerca de 100 mil assinaturas apoiando a continuidade do PIBID⁷. Essa suspensão paralisou os cortes imediatos, no entanto, a sombra de retrocesso continuou pairando. Em abril do mesmo ano, um novo regulamento foi lançado a partir da Portaria nº 046/2016⁸ que visando modificações, revogou a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

Com isso, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID)⁹ dentre inúmeras instituições, fizeram cartas abertas, pedindo a revogação dessa medida. Justificaram que a portaria limitava as ações do Programa ao propor mudar o foco do mesmo. Uma das cartas que destacamos: *Carta do FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores* resume bem o pedido e motivos para a revogação¹⁰. Aqui citaremos alguns:

A Portaria nº 046/2016 muda o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem. O documento: 1) determina o fim dos Subprojetos organizados por cursos de licenciaturas; 2) não menciona áreas de conhecimento do PIBID, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia, Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras; (...) 8) não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo (FORPIBID, 2016, p. 01).

⁷ Disponível em: <<http://www.une.org.br/noticias/em-diversos-atos-pelo-pais-estudantes-protestam-contr-os-cortes-no-pibid/>> publicado no dia 24/02/2016, por Renata Bars. “Em diversos atos pelo país, estudantes protestam contra os cortes no PIBID” Acesso em: 05 mar. 2016.

⁸ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2017.

⁹ O FORPIBID é formado por coordenadores institucionais e tem por objetivo dialogar com a Coordenação da CAPES acerca do PIBID. Informação disponível em: <<http://www.forpibid.net.br/quemsomos/>> Acesso em: 04 fev. 2017.

¹⁰ Disponível em: <http://www5.unioeste.br/porta/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf> acessada 03/02/2017>. Acesso em: 03 fev. 2017.

Além disso, paralisaria a continuidade dos projetos institucionais aprovados em 2013 com vigência até 2018. Contudo, as manifestações em julho de 2016 tiveram uma vitória, ao ser publicado no Diário Oficial da União, a revogação da Portaria nº 046/2016. Podemos observar que não tem sido um tempo fácil para aqueles que acreditam na educação, e que viram em programas como o PIBID, um possível caminho para valorização e melhoria na formação de professores para a educação básica.

Esse contexto além de deixar os bolsistas a mercê de medidas que visam “regulamentar” e “aprimorar” o Programa, e que, como resultado final apresentam um retrocesso ao mesmo, significa uma grande perda para a educação, não só na formação inicial de professores, mas também na capacitação continuada dos docentes em exercício que fazem parte do mesmo. Nesse sentido, fazer cortes no orçamento do Programa representa um enorme *déficit* para a educação, sendo prejuízo para a população na medida em que o Estado deixa de investir em políticas públicas que são fundamentais na melhoria educacional do país.

Acreditamos que a finalização ou paralisação de investimentos em programas como este, sinalizam retrocessos no processo de universalização e qualificação da educação no Brasil proposto pela LDB/1996. Como veremos nos capítulos desse estudo, a trajetória do PIBID é marcada por crescimento e contribuição para a educação básica e superior.

A campanha pró-PIBID continua ativa e faço desse espaço de escrita, também meu lugar de fala e protesto. Como ex-pibidiana, agora professora, e alguém que se aventura a pesquisar o mesmo, compreendendo sua importância na formação de professores ao possibilitar ressignificar, pensar e planejar a formação docente em diálogo com a realidade do cotidiano escolar, ou seja, seu futuro ambiente profissional. Assinalamos ainda, a necessidade de enxergar o PIBID como um exemplo a ser seguido e implantado nos currículos de licenciatura, de forma a contemplar todos os licenciandos, diminuindo a distância dos futuros professores com o cotidiano escolar.

1.2 - O lugar de fala de uma ex pibidiana: espaço de resistência

Acompanhamos parte desse contexto do PIBID enquanto bolsista de Iniciação à Docência (ID) do subprojeto PIBID/História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Campus Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), localizada na cidade de Caicó, entre os anos de 2012 e 2014. Nossas memórias, resultado das experiências junto ao

mesmo no interior do sertão potiguar, nos levaram a propor e pesquisar a formação de professores de História.

Pois, através das situações apresentadas a cada intervenção, turma e escola, desenvolvíamos nossos primeiros passos profissionais e experimentamos um processo de pensar, repensar e adaptar o que era estudado no curso de licenciatura em História enquanto ciência e disciplina escolar. O subprojeto nos permitiu visualizar uma didática da história (re)configurada de acordo com as situações que se apresentavam. Nele, nos deparamos com algumas das dificuldades de ser professor no Brasil, e em especial do professor de História. Presenciamos o descaso com educação, com o profissional docente, com os alunos e demais membros da comunidade escolar. Presenciamos alunos e professores desanimados. Aprendemos entre muitas coisas, que a realidade que nos esperava no nosso futuro ambiente profissional era aquela vivida pelos professores, supervisores e demais profissionais da Educação Básica, que para sobreviver financeiramente, precisava dar conta de uma rotina profissional em diferentes escolas, sem apoio do Estado, reconhecimento social e econômico.

Em contrapartida, o Programa nos possibilitava colocar em prática o que planejávamos, bem como refletir sobre as ações e pensamentos acerca da aprendizagem histórica. No ensino de História, enfrentamos a dificuldade de ressignificar a visão estereotipada que muitos alunos e professores tinham/têm sobre os sentidos e função da mesma. Para isso, nos apoiávamos nas teorias da história, que enfatizam as transformações do nosso campo, bem como a sua função social no cotidiano dos seres humanos, na aceção de orientar e gerar sentidos em suas ações no tempo (RÜSEN, 2001).

É importante ressaltar que colocar em prática o que planejávamos para as intervenções foi possível porque apesar das escolas serem carentes de recursos didáticos (sendo comum existir apenas um data-show para uma escola com mais de 1.000 alunos), o PIBID enviava recursos financeiros para custodiar matérias utilizadas nas escolas. Com isso, podíamos esboçar saídas para muitos impasses, bem como construir nossos próprios materiais didáticos. Além disso, os auxílios financeiros (bolsa) para iniciação à docência (ID), contribuíram para nos ajudar a permanecer no curso e no projeto, uma vez que muitos licenciandos, antes da bolsa, tinham que trabalhar no comércio, o que causava evasão e/ou desistência por não ter como conciliar horários e/ou dar conta das responsabilidades acadêmicas.

Durante esses dois anos como bolsista de ID, tentamos fazer dos nossos dilemas na docência uma constante reflexão e aprendizagem, munidos de ressignificação e transformação de nossas visões. Testamos na prática, compartilhamos reflexões em eventos e escutamos outras memórias, discutindo caminhos, e assim, observamos que essa realidade não era só

nossa, no interior do Seridó¹¹. Apesar de árdua, difícil e complexa, é possível fazer acontecer uma transformação social através da educação.

Contudo, entendemos que outros elementos são imprescindíveis para que essa transformação aconteça e ganhe visibilidade. Por exemplo, é necessário que o Estado disponibilize mais investimentos para a Educação, visando a valorização de professores, a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada, o investimento nas estruturas escolares, bem como em materiais e recursos para serem trabalhados em sala de aula. Faz-se necessário, de igual modo, ações que implantem nos currículos acadêmicos esse diálogo primordial entre teoria e prática, na perspectiva de que a escola também é um espaço de formação docente.

A vivência no subprojeto possibilitou enxergar a necessidade de defender a valorização do trabalho docente. Foi um projeto que, como costumamos dizer, “saiu do papel”, das normas e decretos e efetivou-se não só na nossa experiência, mas na de inúmeros estudantes de graduação e da educação básica, professores das IES e das escolas conveniadas. Movimentou as estruturas das licenciaturas, criou e quebrou paradigmas, se tornando parte de uma memória coletiva que precisa de registros, para que oportunize uma visibilidade necessária e possibilite a ressignificação de práticas na formação docente. Logo, sendo essa uma das justificativas desse estudo.

Como observamos, nossa formação na graduação esteve atrelada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Contudo, as nossas memórias no PIBID-História, também são tecidas por outra experiência que impulsionou essa pesquisa. Em 2014 permanecemos no projeto de iniciação científica (IC) denominado *Experiências de ensino e aprendizagem em História: desafios para o PIBID de História do CERES/UFRN*, desenvolvendo o plano de trabalho *A investigação como modalidade de formação educativa para o ensino de História*. Na IC, iniciamos um trabalho de organização do que hoje é nomeado *Arquivo Histórico do PIBID-História UFRN/CERES* no recorte temporal de 2012-2014. Na IC pudemos ter experiências por outra perspectiva. Haja vista que passamos a refletir sobre o mesmo e conhecê-lo, para além do que vivemos como pibidiana. Organizar o arquivo foi fundamental na escolha e interesse por essa pesquisa, pois nele tivemos acesso a muitos arquivos produzidos no decorrer de sua trajetória.

Quando submetemos nosso projeto de dissertação à Linha de Ensino de História e Saberes Históricos do Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade

¹¹ Em eventos como os da Associação Nacional de História – ANPUH, por exemplo.

Federal da Paraíba (UFPB), apresentamos um objetivo de estudo com abordagem da História e seu ensino a partir de uma fonte específica – a música e seu uso em sala de aula. Entretanto, com o amadurecimento da pesquisa, resolvemos mudar o foco, porém o nosso campo de investigação continuou sendo as experiências vividas no PIBID-História UFRN/CERES.

Nesse limiar, a investigação que aqui apresentamos, tem por finalidade refletir sobre a contribuição do subprojeto PIBID-História na UFRN/CERES na formação de professores entre 2009 e 2014. Com objetivo de analisar *como os coordenadores do subprojeto PIBID-História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Campus; Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) entre 2009 e 2014, pensaram e planejaram as atividades dos bolsistas envolvidos, tendo a escola como espaço de formação*. Nesse sentido, identificar as trajetórias de planejamento, organização e desafios em uma formação que tem por base os elos colaborativos entre universidade e escola.

Apesar de nossa análise focar nas experiências dos coordenadores, por serem fundamentais no desenho da trajetória de planejamento e organização das ações no referido projeto, os demais bolsistas e escolas conveniadas que compõem o Programa, estiveram presentes durante a nossa pesquisa e estão inscritos ao longo desse texto dissertativo, seja por meio de seus artigos, relatórios, avaliações e demais documentos. Compreendido isso e ressaltando que a delimitação da nossa pesquisa, está atrelada ao PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Campus/CERES, convidamos o leitor para o próximo tópico, onde iremos conhecer um pouco sobre o PIBID na UFRN.

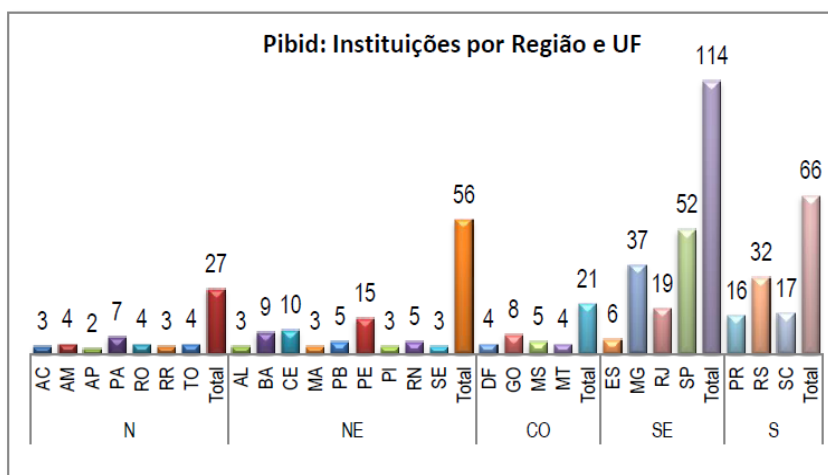
1.3 - Um olhar local: o PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Localizada no Estado do Rio Grande do Norte a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)¹² não é a única que possui projeto institucional/PIBID na região. Conforme apresentado no relatório 2014 da Diretoria de Formação e Valorização de Professores da Educação Básica (DEB), em 2014 participavam do Programa cinco (05) Instituições de Ensino Superior (IES), divididas em cinco projetos institucionais (05), setenta e seis (66) Subprojetos e dois mil quinhentos e sessenta e nove (2.569) bolsistas. Podemos visualizar na

¹²A Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem seu campus central localizado na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte. Criada oficialmente no dia 25 de junho de 1958 e federalizada em 1960, atualmente a UFRN disponibiliza para a sociedade do Estado, segundo informações do portal-UFRN <<http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/institucional/historia/#.VjtE6berSyY>>. Acesso em: 05 nov. 2015) oitenta e quatro (84) cursos de graduação presencial, nove (9) de graduação à distância – EAD e oitenta e seis cursos de pós-graduação (86), distribuídos nos campi Natal (central) e CERES (Caicó e Currais Novos).

Figura I, (gráfico disponível no relatório da DEB/2014) a quantidade de projetos PIBID no Brasil, incluindo o Rio Grande do Norte:

Figura I - Mapa de distribuição do PIBID nas regiões do Brasil



Fonte: Relatório BRASIL/DEB/CAPES, 2014a, p.78.

Na UFRN o PIBID deu seus primeiros passos em dezembro de 2007 quando o *Projeto Institucional PIBID UFRN* foi aprovado na chamada pública MEC/CAPES/FNDE Nº1/2007. Sobre esse momento, um dos profissionais que vivenciou o contexto de elaboração desse projeto e que nós traz valorosas reflexões é a professora Dra. e ex-coordenadora do subprojeto PIBID-HISTÓRIA – Campus/Central, Fátima Lopes. Em artigos, Lopes (2012) observou que os debates “sobre a formação de professores, estágios e licenciaturas, de certa forma haviam preparado o campo na UFRN e suas licenciaturas para a aceitação e interesse em participação do Edital CAPES/DEB nº 1/2007 – PIDIB” (LOPES, 2012, p. 173). Segundo a mesma, o PIBID ia ao encontro das preocupações apresentadas nos eventos dos quais a UFRN organizou e participou, pois:

Considerando apontamentos e discussões desses eventos/encontros, eles em algum momento, discorreram sobre a relação universidade e educação básica, ao buscar “1 – propiciava a articulação entre a universidade e a educação básica; 2 – propunha à universidade conhecer a realidade escolar de forma presencial, com a distribuição de bolsas exclusivas aos licenciandos” (LOPES, 2012, p. 173).

Essas reflexões preparam os cursos de licenciatura para programas como o PIBID, já que “o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vinha, portanto, em um

momento no qual a universidade estava aberta a integrar-se com experiências didáticas inovadoras e reflexivas a partir da realidade escolar” (Idem, p. 174). Com isso, o PIBID não se coloca enquanto primeira ação da UFRN na busca de aprimorar a formação de professores, pois com base nas preposições da professora Fátima Lopes, a instituição já havia entendido “que a melhoria da qualidade da educação básica dependia da adequada formação dos licenciandos que atuariam nesse nível de ensino e também das oportunidades oferecidas aos docentes em exercício nas escolas públicas” (Idem, p. 168).

Assim, ao surgir em 2007, muitas licenciaturas desejavam participar, porém, “naquele momento, as ciências humanas, ainda não haviam sido atendidas” (Idem, p. 175). Isso veio acontecer a partir de 25 de setembro de 2009, quando Jorge Almeida Guimarães, na época presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornou público o edital nº 02/2009 – CAPES/DEB e a UFRN submeteu e obteve a aprovação do *Projeto Institucional PIBID-UFRN: reflexões sobre a ação docente*. Neste, as ciências humanas (Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, História e Geografia) foram atendidas e enquadradas na categoria *Formação Complementar*.

As licenciaturas enquadradas neste quesito necessitavam apresentar a relevância, importância e necessidade do subprojeto na região em que pretendia atuar. Na UFRN, a justificativa construída no plano de trabalho para os possíveis subprojetos de História e Geografia foi a partir dos dados levantados pela Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE)¹³ acerca do índice de desenvolvimento dos vestibulandos no processo seletivo de ingresso na instituição. Por meio dos dados apurados junto a esta comissão os autores do projeto apontaram que:

Nos últimos anos os estudos estão mostrando uma grande deficiência dos estudantes em provas objetivas e discursivas nas áreas de Geografia e História. De acordo com esta avaliação, no concurso vestibular realizado no ano 2009 foi possível observar que o índice médio de acertos na prova objetiva de Geografia foi de 36,71%, e na prova de História de 38,80%. Nas provas discursivas, os resultados obtidos nestas áreas foram, em média, 14,75% e 17,25% respectivamente (UFRN/PIBID, 2009b, p. 08).

De tal modo, apoiados na necessidade de superar problemas de ensino e aprendizagem nas áreas de Geografia e História, as mesmas foram contempladas e inseridas no Projeto Institucional do PIBID na UFRN em 2009. Analisando essa proposta, notamos algumas

¹³ Doravante a COMPERVE manteve a sigla, mas, agora se denomina Núcleo Permanente de Concursos – UFRN.

questões que acreditamos ser importantes considerar, especialmente no que diz respeito à orientação e função atribuídas à formação de professores. Seus objetivos eram:

Integrar os diferentes níveis de ensino (básico e superior); valorizar a escola como espaço pedagógico formativo; promover uma formação mais adequada dos futuros professores que pretendem atuar na Educação Básica e estimular a formação continuada de professores das escolas participantes (UFRN/PIBID, 2009b, p. 03).

Esse documento também destaca como locus prioritário das intervenções do Programa as escolas públicas com baixo IDEB e apresenta preocupações com a evasão escolar no ensino médio. Ao apresentar esses pontos, afirma buscar superar “um ensino e aprendizagem fragmentada e estanque” (Idem, p. 02). O alcance desse objetivo se daria por meio da formação de professores capacitados para articular a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, utilizando-se de “inovações didáticas” e articulações da teoria/pesquisa/prática no seu exercício profissional. Nessa proposta podemos notar que a dissertação do documento está alinhada aos objetivos gerais do PIBID, ao colocar a escola como espaço de aprendizagem docente.

É importante entender a constituição do projeto institucional, porque apesar da CAPES/DEB afirmar que os planos de trabalho dos subprojetos deveriam seguir o edital e as propostas institucionais, a mesma também deixa a possibilidade de que cada subprojeto promova as adequações necessárias ao seu contexto de aplicação. Desse modo, cada proposta se constitui singular, de acordo com o meio sócio histórico em que está inserida e conforme quem está coordenando, ou seja, os professores das IES. Aqui enfatizamos nosso foco em analisar e ouvir os coordenadores do PIBID/História no CERES.

Apesar do planejamento, é sabido que na prática se vive modificações e aprimoramentos conforme as questões que surgem cotidianamente no espaço escolar. Analisando as coordenações foco desse estudo, observaremos que os professores constroem propostas e planejamentos de formação diferentes, estes adaptados às rotinas das escolas conveniadas ao Programa e suas perspectivas formas de ver e entender o papel do professor de História na educação básica.

Visto isso, dentro do nosso recorte temporal, a UFRN submeteu quatro propostas de Projeto Institucional: 2007, 2009, 2011 e 2013. Nesse processo, variados coordenadores institucionais passaram pelo Programa. O primeiro foi o Prof. Paulo César de Faria, o mesmo também coordenou a elaboração da projeto denominado *Projeto Institucional PIBID-UFRN*:

reflexões sobre a ação docente, aprovado pelo Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB. Em seguida, o professor André Ferrer Pinto Martins, coordenou o *Projeto Institucional PIBID-UFRN: iniciação à docência na articulação universidade-escola*, aprovado no Edital nº 001/2011/CAPES, em 2011. Já em 2013, o coordenador Institucional do Programa na UFRN foi o professor Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior, pela proposta – *Edital nº 61/2013 PIBID 2013 – UFRN*.

Em 2013, sob a Resolução nº 033/2013-CONSEPE, de 12 de março de 2013, a UFRN aprovou o regulamento interno do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID na instituição. Com isso, estabeleceu suas funções e tarefas, bem como reafirmou seu objetivo geral de comprometer-se com a formação de professores para a educação básica e “promover a aproximação entre ensino e pesquisa, compreendendo a prática educativa como campo de pesquisa educacional e geração de conhecimento” (UFRN/PIBID, 2013b, p. 02). Nesse documento, observamos que compõem o PIBID na instituição: coordenadores de área e de gestão de processos educacionais e coordenação institucional em diálogo com a Comissão Permanente de Acompanhamento (COPA). Esta última é composta por licenciandos, professores supervisores, coordenadores de área e representantes da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD.

As informações disponibilizadas no relatório PIBID-UFRN, afirmam que em 2014 a instituição contava com “46 coordenadores de área; 96 supervisores vinculados a 62 escolas das redes estadual e municipal; 779 licenciandos e ainda 1 coordenador institucional e 4 coordenadoras de gestão de processos educacionais” (UFRN/PIBID, 2015, p. 09). No site do PIBID-UFRN¹⁴, encontramos 26 licenciaturas contempladas com subprojetos e destas, cinco são cursos da modalidade de ensino à distância – EAD e dois subprojetos interdisciplinares.

Visto o contexto de criação e organização do PIBID na UFRN, no próximo tópico, convidamos, para conhecer o curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Campus-CERES, uma vez que o subprojeto História, foco da pesquisa, está ligado ao mesmo.

1.4 - O Curso de História na UFRN: nosso *locus* de pesquisa

¹⁴ Disponível em: <<http://www.pibid.ufrn.br/>>.

O Curso de História na UFRN iniciou sua caminhada em março de 1957, vinculado à Faculdade de Filosofia de Natal e atrelado à Fundação José Augusto¹⁵, até o ano de 1963. No entanto, em 1968 a situação do curso mudou:

De acordo com o decreto presidencial nº 62.380 de 11/03/1968, a Faculdade de Filosofia foi federalizada e o curso de História desmembrou-se. Passou a ser oferecido em duas modalidades: licenciatura, oferecida pela Faculdade de Educação e o bacharelado, pelo Instituto de Ciências Humanas. No entanto, somente funcionou esse último. A partir de 1988, um novo currículo foi implantado integrando as duas habilitações, objetivando formar profissionais de História capazes de atuar nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (UFRN/CERES, 2005, p. 06).

Todavia, não permaneceu somente no polo Central – Campus da capital do Estado. A partir dos anos 1970, a universidade iniciou um processo de ampliação para o interior do Estado, resultando no seu estabelecimento na região do Seridó¹⁶ potiguar¹⁷ criando o Núcleo Avançado de Caicó – NAC. Instituído sob a Resolução nº 83/73 de 04 de outubro de 1973 – CONSUNI, é hoje denominado Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES, e está dividido entre os Campi das cidades de Caicó e Currais Novos. O curso de História está presente no polo Caicó desde o primeiro vestibular, com ingresso dos alunos no ano de 1974. Portanto, há quarenta e quatro anos esse curso se faz presente no CERES/UFRN. Durante esse tempo, algumas vezes esteve dividido entre as modalidades de licenciatura e bacharelado, por outra vez, as modalidades estiveram unificadas.

A cidade de Caicó/RN, onde está localizado o curso de História, é considerada o primeiro município da região do Seridó Potiguar do Rio Grande do Norte. Segundo o historiador Helder Macedo (2013), foi denominada inicialmente de Vila Nova do Príncipe.

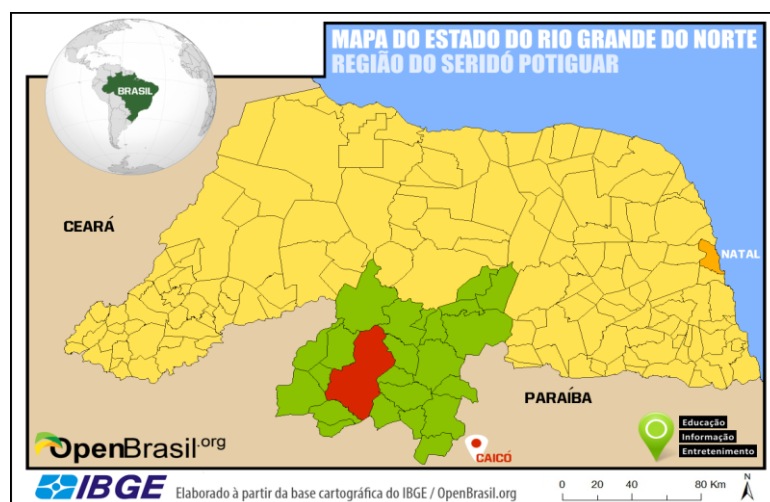
Na Figura II, apresentada a seguir, podemos ver em perspectiva a localização da região do Seridó Potiguar, no Estado do Rio Grande do Norte. No mapa, a cor verde sinaliza a região Seridó e a vermelha remete à territorialidade da cidade de Caicó.

¹⁵ Com base nas informações disponibilizadas no site <<http://www.cultura.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=3523&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=A+secretaria>>: “A Fundação José Augusto tem por finalidade promover o desenvolvimento sociocultural e científico do Estado do RN, mediante colaboração com o Poder Público”. Acesso em: 01 jun. 2017.

¹⁶ Acerca da origem da denominação Seridó, o historiador Helder Alexandre Macedo (2013), observa que não há uma visão única, existindo assim divergências quanto a sua origem. Uns atribuem a origem a vegetação seca e questões climáticas, e outros ao judaísmo, pois segundo esse autor “está baseada na hipótese de que, dentre os primeiros colonizadores que chegaram ao sertão da Capitania do Rio Grande, estava um contingente significativo de cristãos-novos, herdeiros, em última instância, da cultura judaica” (Ibidem, p. 31).

¹⁷ O Rio Grande do Norte é dividido em quatro (04) mesorregiões geográficas, a oeste, central, agreste e leste, o Seridó potiguar encontra-se na mesorregião central. Mas informações, consultar o site: <<http://riograndedonorte.openbrasil.org/2013/08/geografia-do-rio-grande-do-norte.html>>.

Figura II - Mapa do estado do Rio Grande do Norte e em destaque a região do Seridó Potiguar.



Fonte: Site OpenBrasil.Org.

Disponível em: <<http://riograndedonorte.openbrasil.org/2013/08/geografia-do-rio-grande-do-norte.html>>.

Acesso em: 05 jul. 2017.

Portanto é neste espaço geográfico que o Subprojeto do PIBID-História da UFRN/CERES – Caicó vem construindo desde 2009 sua trajetória junto à formação de professores de História.

1.5 - Os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

Após a delimitação do nosso objeto de estudo, como critério de investigação, dividimos a trajetória do Subprojeto PIBID-História em dois momentos. Como podemos ver no quadro a seguir, estes foram definidos pelo tempo que cada coordenador permaneceu no subprojeto.

Quadro I - Relação Coordenação – coordenador – duração do PIBID-História da UFRN/CERES – Caicó

Coordenação	Coordenador	Duração
I	Prof. Dr. Émerson Neves da Silva	2009-2011
II	Profa. Dra. Jailma Maria de Lima	2012-2014

Fontes: Subprojetos História UFRN/CERES – Caicó 2009 e 2014.

Tal medida foi fundamental para entendermos de que maneira os coordenadores refletiram a formação dos licenciandos e como efetivaram a organização, planejamento e os desafios e conquistas vivenciadas no complexo diálogo teoria/prática. Nossa intenção não é fazer um estudo comparativo entre as coordenações, mas observar o que cada uma tem a nos mostrar sobre suas experiências e contribuições para se pensar a formação de professores de História, tendo a escola como lugar de formação.

O marco temporal definido para a pesquisa compreende e justifica-se a partir da primeira proposta de subprojeto PIBID-História (2009b) enviada pelo curso de licenciatura em História do Campus CERES, para submissão junto ao Projeto *PIBID institucional da UFRN*. A proposta do ano de 2014 como delimitação final, está situada na finalização da coordenação individual da Dra. Jailma Maria de Lima, pois a partir de fevereiro daquele ano o subprojeto passou a ter dois coordenadores, bem como remete ao período em que participamos como bolsista de ID e concluímos nossos estudos na UFRN. Portanto é no período de 2009 a 2014 que situamos nosso recorte temporal.

Acerca das fontes que utilizamos como base de dados para responder nossas questões, estas foram de natureza documental e oral. Fizemos para isso, pesquisas nos arquivos institucionais sobre o PIBID em âmbito nacional e local (UFRN e CERES), e coletamos editais, regulamentos, portarias, decretos, relatórios, avaliações e estudos que dizem respeito às suas normas e organização, bem como artigos/relatos de experiências publicados¹⁸ pelos bolsistas de ID. Essas fontes estão disponíveis no Ministério da Educação e na CAPES (consultas on-line), bem como no *Arquivo Histórico PIBID-História UFRN/CERES 2009-2015* (variado material impresso e/ou digitalizado).

No que concerne ao *Arquivo Histórico do PIBID-História UFRN/CERES*, ampliamos seu recorte de fontes, pois a organização feita na graduação não correspondia à delimitação temporal da origem do PIBID-História/CERES-Caicó, e sim, se referia ao período no qual a

¹⁸ Disponíveis em anais de eventos acadêmicos de História.

professora Dra. Jailma Maria de Lima permaneceu no Programa. Para isso, em 2015, fizemos um levantamento dos documentos que existiam nos *sítios*, *blogs* e demais domínios públicos virtuais a respeito do momento inicial do subprojeto no curso de História dessa instituição. Assim, encontramos no *sítio* do PIBID-UFRN¹⁹ o edital de submissão da primeira proposta de subprojeto em 2009 e localizamos um *blog*²⁰ que de 2010 a 2011²¹ foi um espaço de divulgação das suas atividades e ações do PIBID. No *blog* estão presentes planejamentos, divulgação, fotografias das ações e um calendário com a programação das intervenções nas escolas²². Foram acrescentados também ao arquivo, alguns artigos publicados pelos bolsistas e coordenador da época, em anais de eventos e em um livro organizado pela Editora da UFRN, intitulado *As Falas dos Autores*.

Com relação à fonte oral, esta se estabeleceu na realização de entrevistas com os professores ex-coordenadores (I e II) do PIBID-História do CERES no mês de maio de 2016. Em nossa investigação, a entrevista oral constituiu-se um importante material para análise do nosso objeto de estudo, uma vez que “permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma amplia as possibilidades de interpretação” (ALBERTI, 2006, p. 30). Verena Alberti expõe duas categorias de entrevistas: a temáticas e a história de vida, afirmando que ambas podem ser usadas, haja vista “que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para pesquisa são aprofundados” (Idem, p. 174-175). Aqui, optamos por fazer as entrevistas na categoria temática, buscando entender o lugar social e de produção, como também questões específicas da nossa investigação.

No planejamento das entrevistas²³ dialogamos também com o historiador Michel de Certeau (2013) no seu livro *A Escrita da História*, especificamente no capítulo “A operação historiográfica”. Nesse estudo, é produzida uma análise sobre a influência do lugar social e institucional na práxis do fazer historiográfico. Partindo da perspectiva defendida por Certeau, entendemos que as entrevistas orais assim como outros documentos, tecidos pelos sujeitos em foco, nos ajudaram a entender as escolhas teóricas e metodologias que influenciaram os professores de História – coordenadores na organização do subprojeto. Por meio destas

¹⁹ Disponível em: <<http://www.pibid.ufrn.br/>> Acesso em: 10 nov. 2015. Ele deixou de ser utilizado, mas ainda encontra-se acessível na internet.

²⁰ Disponível em: <<http://pibidceres.blogspot.com.br/2011/09/avaliacao-da-oficina-da-sala-de-aula.html#comment-form>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

²¹ Deixou de ser utilizado pelos pibidianos do CERES em 2012. Concluimos isso, pois só há postagens até dezembro de 2011, período que simboliza o final da coordenação I.

²² A nova coordenação do PIBID (2015) deste campus tem um espaço no *sítio* que a UFRN criou, destinados à divulgação das ações do PIBIDs no âmbito da instituição. Disponível em: <<http://www.pibid.ufrn.br/>>.

²³ Roteiro de entrevista em Anexo.

fontes, conseguimos tecer a operação historiográfica, no ponto de visualizar as influências do lugar social e institucional na práxis desses sujeitos.

Portanto, através das entrevistas, identificamos, como anos depois de deixarem o Programa, esses ex-coordenadores enxergaram suas experiências junto ao mesmo, quais ideias e em que medida acreditam terem contribuído para a formação de professores de história em suas gestões e, como isso, lhes serviram como formação continuada. Ou seja, a história oral se transformou em fonte de memória acerca do subprojeto PIBID-História ao resgatar as experiências vivenciadas, pois como coloca Freitas (2006): “O pesquisador, constrói a história, a partir das memórias, usando fontes orais e escritas, interpretando-as” (Idem, p. 118).

Visto isso, teoricamente nos apoiamos em nosso estudo nas discussões advindas do campo da História e da formação de professores, com ênfase no professor de História. Nesse sentido, nossa base teórica dialoga com as discussões educacionais sobre a formação docente, no sentido de entender, por exemplo, a importância da aproximação da universidade com os espaços escolares, bem como a relação teoria/prática da formação do licenciando. Para isso, dialogamos com Gatti (2010), Candau (2000, 2011, 2014), Fonseca (1993, 2008), Ramalho e Nuñez (2013), Nóvoa (1999, 2001, 2004) dentre outros que nos permitem refletir como observa Antônio Nóvoa (2001): “uma formação por dentro da profissão”. Isso porque, como já apresentamos, nosso estudo se circunscreve na temática do PIBID e na sua contribuição na formação de docente e esse tem em seus objetivos e meta a aproximação do licenciando com o futuro ambiente de trabalho, sendo a escola entendida como lugar de aprendizagem docente, ou seja, como co-formadora.

Teoricamente acostamo-nos ainda em estudos do campo da História: Rüsen (2001, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013), Cerri (2010, 2011), Schmidt (2009, 2014) que nos ajudaram a entender o diálogo sobre a formação e função do professor de História na difusão dos sentidos e desdobramentos do pensamento histórico na sociedade. Essa visão busca desconstruir um olhar estereotipado de fatos e datas sem função, ainda difundido na sociedade sobre o ensino de História, especialmente nos espaços escolares, pois como veremos nas coordenações esse ainda é um dos principais problemas do Ensino de História na educação básica.

Nessa perspectiva, estruturamos o nosso estudo em cinco partes. A primeira delas é esta na qual apresentamos nosso envolvimento com a temática, no sentido de a partir da experiência vivida enquanto pibidiana, estabelecer uma memória no subprojeto PIBID-História na UFRN/CERES e os motivos que nos levaram a pesquisar as possíveis contribuições do mesmo na formação docente. Procuramos delimitar temporalmente e

especialmente o nosso objeto de investigação e apontamos nossas escolhas teóricas e metodológicas.

Na segunda parte intitulada *Situando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*, situamos e apresentamos as bases do nosso objeto e lócus de investigação. A saber, tivemos como fonte de análise: leis, decretos, planos, editais, avaliações, relatórios, propostas institucionais, dentre outros acerca do PIBID. Nesse sentido, fizemos uma reflexão sobre o contexto que levou ao surgimento do PIBID em 2007. Tecemos reflexões sobre a organização e filosofia implementada na formação de professores do mesmo, partindo dos princípios estabelecidos pela Diretoria de Formação e Valorização de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES). Trazemos ainda, reflexões sobre diálogos possíveis entre teoria/prática que são basilares na proposta do PIBID, nos quais a escola é apresentada como espaço formativo.

Concluimos esta parte com ponderações sobre a formação e função dos professores de História, onde refletimos sobre a didática da história, a função do professor de História e sua aplicação no cotidiano escolar, bem como os possíveis desdobramentos na sociedade. Nesse sentido, compreendemos, por exemplo, a importância de entender os variados espaços de aprendizagem na História como caminho para desconstruir o status de História sem préstimo e sentido na sociedade, que ainda hoje se constituiu como um dos principais problemas da disciplina. Nas coordenações, veremos que esse problema foi base dos desafios enfrentados, sendo norteador dos planejamentos dos coordenadores.

Dando continuidade, na parte três, denominada *O subprojeto PIBID-história e uma nova possibilidade na formação de professores de história: Coordenação I (2009-2011)*, fizemos uma reflexão sobre a trajetória do subprojeto, com o objetivo de identificar o planejamento, organização e desafios acerca de uma formação que tem por base os elos colaborativos entre teoria/prática, para assim, visualizarmos a contribuição do mesmo na formação dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, iniciamos apresentando a trajetória profissional-acadêmica referente ao coordenador na época, professor Émerson Neves da Silva. Em seguida, fizemos uma reflexão acerca dos motivos que basearam o interesse do professor Émerson Neves em coordenar o subprojeto no CERES, bem como a recepção do PIBID no Curso de História. Concluimos com o tópico intitulado *Professores capacitados para a realidade presente: realidade e possibilidades* em que procuramos sinalizar o que acreditamos ter sido o objetivo de formação potencializado no planejamento e organização dessa coordenação. Logo nesse espaço,

tentamos observar como se deu a relação universidade-escola nas ações formativas dos sujeitos envolvidos.

Na quarta parte, intitulada de *Continuação, ampliação e/ou novos caminhos? Coordenação II (2012-2014)*, analisamos o segundo momento do PIBID/História na UFRN/CERES-Caicó. Assim como na nossa análise da Coordenação I, partimos do pressuposto que o PIBID é um projeto que visa auxiliar a formação de professores com base nos elos colaborativos entre teoria/prática e ensino/pesquisa, na universidade e na escola. Assim, buscamos visualizar os caminhos da efetivação desses elos, na referida coordenação. Iniciamos com “a trajetória profissional-acadêmica” que remete à professora doutora Jailma Maria de Lima, coordenadora do subprojeto à época, para em seguida realizar a observação da experiência e as possíveis ressignificações na transição e planejamento desta nova etapa do PIBID no curso de História.

De igual forma, procedemos a uma reflexão sobre a relação da coordenação e supervisão na formação dos bolsistas de ID, destacando questões como o processo de seleção dos supervisores e recepção da escola ao subprojeto. Concluímos esta parte ponderando sobre as experiências de novos e velhos desafios no diálogo teoria/prática e, para isto, enfocamos nos relatos de experiências dos bolsistas de ID. E na última parte, as “considerações finais”, construímos uma reflexão sobre os resultados e balanço da pesquisa.

Frente à discussão apresentada até aqui, consideramos que essa estrutura de dissertação, contempla o nosso projeto de pesquisa, que teve por finalidade discutir a formação de professores de história com base nas experiências do subprojeto PIBID-História na UFRN entre 2009 e 2014. No qual nos propomos a *analisar como os coordenadores do subprojeto PIBID-História na UFRN – Campus CERES pensaram e planejaram as atividades dos bolsistas envolvidos, tendo a escola como espaço de formação*. Com isso, conseguimos identificar as trajetórias de planejamento, organização e desafios, os caminhos apontados e as articulações tecidas.

Desta forma, nossa pesquisa apresentou sua relevância acadêmica e científica ao considerar nossa delimitação e especificidade dos sujeitos que foram ouvidos, seja por entrevistas, seja nos documentos. Sendo possível compreender a formação de professores de História, partindo do ponto vista primordial que é a escola como espaço de aprendizagem docente. Bem como contemplou as contribuições advindas do exame de qualificação, que nos apontaram novos caminhos e perspectivas de análise.

Mediante esse percurso, é nosso objetivo também depositar uma cópia do produto final desse estudo – a dissertação, para o acervo do PIBID-História-Ceres-Caicó, para que

possa desencadear novos estudos e some-se à historiografia referente à formação de professores de História no Rio Grande do Norte. Boa leitura!

2. SITUANDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

2.1 - Introdução ao contexto de criação do PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência surgiu no ano de 2007, inserido em um contexto histórico de discussões acerca do magistério e da formação docente, no qual o professor tem sido entendido enquanto figura fundamental na edificação de uma educação básica de qualidade. Isso porque desde os finais dos anos 1980, pesquisadores e ativistas preocupados com os rumos da educação brasileira, passaram a conjecturar acerca da crise educacional vivenciada no nível de ensino básico.

Nesse clima, foram tecidos pelos educadores, políticos e movimentos sociais, debates sobre a construção de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN)²⁴. O processo de elaboração dessa lei, chamada por alguns de Lei Darcy Ribeiro²⁵, durou cerca de oito anos, sendo promulgada em 1996. Segundo Fonseca e Couto (2008):

Após anos de debates das diversas organizações sociais e setores educacionais, o projeto do governo Fernando Henrique Cardoso foi vencedor. Assim, é importante lembrar que a LDB implantada não foi a discutida e reivindicada pelos movimentos sociais e pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Idem, p.106).

Por esse motivo, os anos finais do século XX foram marcados por discussão, reivindicação e construção de planos para o desenvolvimento educacional, diretrizes e parâmetros curriculares, visando diagnosticar e orientar caminhos que assegurassem a reforma educacional nos níveis e modalidades de ensino: Básico – Profissional – Superior (FONSECA E COUTO:2008)²⁶. Foi nessa seara que um novo Plano Nacional de Educação – PNE, passou

²⁴ Compreendemos a promulgação da LDBEN/1996 como um marco importante para Educação, pois juntamente com a Constituição Federal, assegurou o direito de todo cidadão ter acesso à educação pública.

²⁵ Darcy Ribeiro foi um importante intelectual e político brasileiro, que teve sua trajetória marcada pela militância em movimentos sociais em favor dos povos indígenas, bem como da educação no Brasil. Sendo um dos principais responsáveis pela criação do Projeto de LDBEN, que venceu e foi promulgado em 1996.

²⁶ Destacamos, por exemplo, na década de 1990, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino Fundamental e Médio. Os PCNs foram propostos enquanto um manual de orientação que auxiliassem na construção dos currículos escolares e no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, indicando os principais conteúdos, temáticas e conceitos, bem como metodologias a serem trabalhadas no processo de aprendizagem.

a ser discutido com previsão de ser publicado no ano seguinte da promulgação da LDB/1996. Contudo, só veio a ser finalizado no ano de 2001.

O PNE/2001 destaca-se nesse processo de reflexões sobre o magistério pós-LDB, na medida em que apontou alguns dos principais problemas vivenciados pela/na educação básica existentes naquele momento no Brasil e que, até então, nenhum outro estudo, havia feito levantamento parecido. O mesmo apresentou a má e/ou pouca formação de professores, bem como a desvalorização do magistério como um dos principais motivos da crise educacional no sistema brasileiro. Isso se justificaria segundo o Plano, pois parcelas significativas dos professores da educação básica não possuíam formação adequada para o nível de ensino em que estavam atuando, assim como, trabalhavam em lugares sem materiais/recursos didáticos adequados, com estruturas escolares precárias e baixos salários.

Nesse sentido, o documento orientou a urgência de planejamento, ações e políticas públicas que visassem a qualificação e valorização desses profissionais, em nível inicial e continuado. Trazendo para a pauta, a obrigatoriedade do Estado, Distrito Federal e municípios construírem seus respectivos planos decenais com vias a entender e movimentar medidas no âmbito local. No prazo de dez anos (2001-2011), essas questões deveriam estar encaminhadas e resolvidas. Abrimos um parêntese para enfatizar a importância de situar que essa discussão que ganhou espaço nos debates sobre o papel chave da valorização do magistério no desenvolvimento de uma educação de qualidade, resultando em documentos como PNE (no caso específico brasileiro), tem por base também um movimento de discussão internacional. Conforme nos diz Antônio Nóvoa:

Na virada do século, os especialistas internacionais têm estado particularmente ativos no aconselhamento e consultoria na área da educação. As grandes organizações (UNESCO, OCDE, União Europeia, etc.) parecem ter redescoberto as análises prospectivas, anunciando nos seus documentos a “sociedade educativa”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade que aprende” ou a “sociedade cognitiva” do próximo século (...). Tudo isto para concluir que “a centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político” (NÓVOA, 1999, p. 04).

Essa discussão geral movimentou as bases educacionais em diversos países que buscaram focar, entre muitas questões, os programas de formação de professores. Constatamos que no Brasil, após a publicação do PNE/2001, a primeira década do século XXI foi marcada pela criação de leis, decretos e portarias, que com embasamento na LDBEN e no

PNE se constituíram enquanto bases legais do estabelecimento de políticas públicas de formação de professores e busca por valorização do magistério.

Em 2002, alguns documentos oficiais, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que apontaram o uso de metodologias e matérias de apoio inovador como as tecnologias da informação e da comunicação, dentre outras questões, começaram a apontar modificações a serem tecidas nos currículos das licenciaturas acerca da prática docente nas escolas. Isso sendo incentivado por meio de auxílios financeiros²⁷ voltados para pesquisas, projetos de extensão, ações e investigações sobre a educação básica e o papel do professor.

Com base nos documentos que tivemos acesso²⁸, referente às ações para o magistério tecidas na primeira década do século XXI, delimitamos o ano de 2007 enquanto marco importante e norteador de um movimento de criação de projetos e programas de valorização e formação docente no país, sendo efetivados. A saber, naquele ano, dois importantes planos educacionais foram publicados: sendo um em forma de livro o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* e o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Esses situaram suas atenções de forma assistencial na formação inicial/continuada, no aumento do piso salarial, em melhores condições dos ambientes de trabalho e em outras vertentes que buscassem elevar os níveis de qualificação do profissional docente. Ambos, sendo respostas ao PNE.

Para efetivação dessas medidas no cotidiano do educador (resultando em programas como o PIBID), foram criados por meio de leis, novos departamentos/diretorias específicas para a formação e valorização do magistério. Entre elas, destacamos a lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, que modificou a lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, alterando a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornando-a também encarregada de auxiliar o Ministério da Educação (MEC) na criação e efetivação de políticas públicas para a qualificação, capacitação e valorização docente de profissionais da/para a educação básica.

Buscando atender a essa nova função, a CAPES no decreto 6.316/2007, criou a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), atualmente denominada de Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A DEB²⁹ apresenta-se como um órgão

²⁷ Financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

²⁸ Constituem-se em decretos, portarias, leis e planos educacionais.

²⁹ Em março de 2012, sob o Decreto nº 7.692, a DEB modifica sua denominação, segundo seus gestores a “mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão:

vital no entendimento, explanação e planejamento de incentivo e valorização de formação de professores no Brasil que resultou em Programas como o PIBID. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que para apreender os princípios e objetivos que constituem a filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é necessário compreender antes, as estruturas nas quais foram organizados no âmbito da CAPES, por meio da DEB.

2.2 - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

Todos os programas de assistência, valorização e qualificação do magistério, desenvolvidos e gerenciados pela CAPES estão baseados nos princípios fomentados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Estes estão firmados na excelência, equidade, integração, compartilhamento e transformação. Para a DEB, essa escolha se deu, pois:

Formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade deve-se ao fato de a CAPES considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país (BRASIL/CAPES/DEB, 2013, p. 05).

Há deste modo, segundo o entendimento da diretoria³⁰, um planejamento de projetos baseado em um processo democrático que contempla as singularidades das regiões brasileiras atento às mudanças paradigmáticas na literatura da formação docente. Podemos visualizar isso, por exemplo, na figura a seguir, disponibilizada em relatório da DEB, na perspectiva de sintetizar a sua matriz educacional.

promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores”. (BRASIL/DEB, 2013, p.11).

³⁰ Desta forma, os programas gerenciados pela DEB estão organizados em quatro pontos: “(a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão; (c) formação associada à pesquisa e, (d) divulgação científica.” (BRASIL/CAPES/DEB, 2013, p. 06). Suas ações procuram contribuir para atingir as Metas 15 e 16 do PNE 2001-2011. Entre as estratégias dessas metas estão: valorização, qualificação, desenvolvimento, planejamento, ampliação e efetivação de medidas que visem à qualificação docente para educação básica. Segundo o relatório da DEB/2009-2014, as orientações do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG), também dialogam com a diretoria, isso acontece porque o PNPG direcionou em um dos seus capítulos, preocupações com a educação básica, mostrando a necessidade das relações e articulação com a graduação e a pós-graduação.

Figura III – Matriz Educacional da DEB

Fonte: Relatório BRASIL/DEB/CAPES, 2013, p. 13.

As instituições de ensino superior – IES que fazem adesão aos editais lançados pela CAPES/DEB, devem planejar suas propostas com base nesses princípios proferidos pela diretoria. Todavia, segundo a própria, as IES, carecem de adaptação à realidade local (BRASIL/CAPES/DEB, 2013, p. 14). Nas articulações da formação de professores planejados pela DEB e sintetizadas na figura IV, podemos observar a importância da escola no processo de formação e desenvolvimento de pesquisas.

Figura IV – Síntese das articulações para a formação de professores segundo a DEB

Fonte: Relatório BRASIL/DEB/CAPES, 2013, p.14.

Até o ano de 2014, um número significativo de IES eram parceiras da DEB, no total registravam-se 316 instituições de ensino superior. Nesse contexto, o PIBID constituiu-se como o Programa com maior quantidade de bolsas CAPES. Os registros fornecidos pela

CAPES/DEB:2014, apontam que existiam 115.642 bolsistas distribuídos nas regiões brasileiras, fazendo parte do mesmo no ano de 2014. Desta forma, a fim de atingir os princípios fomentados pela CAPES/DEB, e sua expansão, o PIBID tornou oito editais públicos de 2007 até 2015. Estes tiveram por principal objetivo a formação de professores destinados à educação básica, entendendo as escolas públicas como espaços de formação com vias a contribuir na articulação entre teoria/prática, ensino/pesquisa.

Os princípios que regem o PIBID são:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL/CAPES/DEB, 2014, p. 65).

Para tal, o Programa foi organizado em projeto institucional e subprojeto de área. Segundo a CAPES/DEB, o projeto institucional é a proposta geral que cada instituição de nível superior necessita enviar a CAPES ao serem lançadas as chamadas públicas, por meio dos editais. Nele, precisa estar inclusas as áreas do conhecimento alinhadas aos critérios do edital, contendo as justificativas para participar e as metas e objetivos a serem alcançados. Sendo aprovado, cada especialidade é orientada a construir e propor teórica e metodologicamente um plano de trabalho do subprojeto de acordo com os princípios gerais do Programa e normas do projeto institucional.

Assim, compõem o Programa: coordenações institucionais; coordenação de área de gestão de processos educacionais, coordenações de área, professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência, bem como os estudantes das escolas públicas participantes. A caracterização e função desses sujeitos foram descritas³¹ pela DEB: 2013 e 2014a a saber: o coordenador institucional é o professor da IES responsável pela organização e gestão do Programa nos âmbitos da instituição de ensino superior. A coordenação de gestão de

³¹ Mais informações consultar também o site da CAPES <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

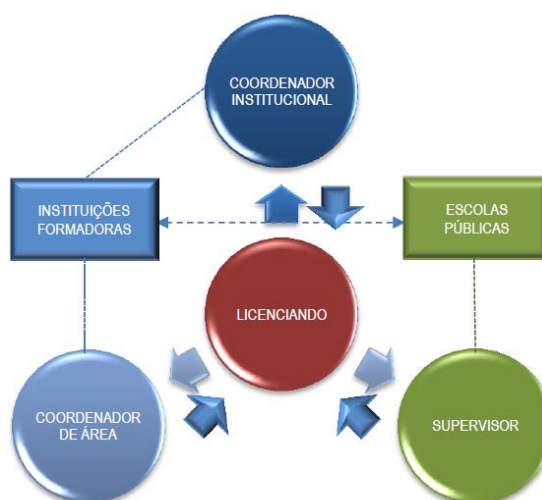
processos educacionais³² é composta por professores das IES que buscam auxiliar no projeto institucional.

Já a coordenação por área, pode ser composta por mais de um coordenador. Estes necessitam ser professores do quadro efetivo da instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC, possuir experiência na educação básica e no mínimo três anos de docência no magistério superior. Com isso, tornam-se responsáveis pela liderança, organização, orientação, planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas no âmbito de seus respectivos subprojetos. Os supervisores, por sua vez, são os professores bolsistas responsáveis por orientar os futuros docentes nas salas de aula das escolas públicas credenciadas. Os mesmos precisam ser professores da rede básica de ensino público e a seleção na maioria das vezes é feita de acordo com os editais de projetos institucionais, planejados e adaptados à realidade das escolas.

Por conseguinte, os bolsistas de iniciação à docência são os alunos de graduação em licenciaturas. Nos critérios de seleção existe a preferência que os mesmos tenham sido alunos da rede pública de ensino básico e de baixa renda. Necessitam ainda, apresentar uma carta de motivação mostrando seu interesse em participar do Programa. Por fim, as escolas participantes devem ser da rede básica de ensino público e os demais critérios são definidos pelos projetos institucionais e subprojetos de acordo com a área e necessidade da região.

Na figura a seguir, temos a organização esquemática do PIBID, disponibilizada pela DEB, na qual podemos observar uma possível formação que interliga os licenciandos, professores supervisores e coordenadores: universidade – escola.

Figura V – Ilustração esquemática da organização do PIBID



Fonte: Relatório BRASIL/DEB/CAPES, 2014a, p. 63.

³² Salientamos que essa coordenação foi inserida no processo de ampliação do PIBID.

Com base na análise que fizemos dos editais³³ (2007 a 2013), foi possível, notar o processo de expansão do Programa. Entre eles, destacamos o Edital/2009, pois configura o que consideramos um marco na expansão e aprimoramento do mesmo, haja vista que na sua apresentação introdutória o PIBID é inserido enquanto regido no âmbito da CAPES por meio da DEB, sem intermédio de outros órgãos, coisa que aconteceu no primeiro Edital/2007. Dessa forma, a partir do Edital/2009, a CAPES passa a ser o único órgão a reger o PIBID.

A datar do Edital/2009, foi permitido às instituições públicas estaduais de educação superior, submeter propostas de projetos institucionais e as escolas públicas de educação básica não tinha mais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (IDEB)³⁴ baixo como critério de participação. Assim, independente da nota do IDEB, as escolas poderiam ser contempladas com o Programa. Segundo a DEB (2014), com isso, os bolsistas de iniciação à docência, teriam a oportunidade de vivenciar as diversas realidades e complexidade da educação básica pública do país.

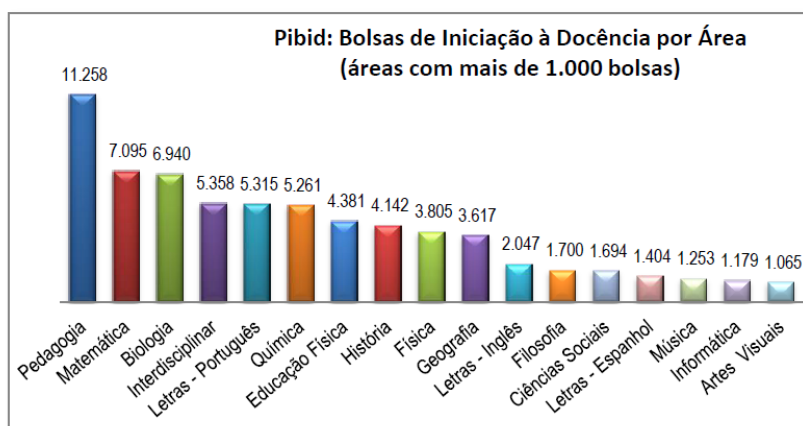
Observamos ainda no Edital/2009, uma inicial preocupação e orientação para formação de professores – que ao longo dos editais, veremos ser ampliada – voltada para o multiculturalismo. Haja vista, que os projetos institucionais foram/são orientados a contemplar a educação básica em sua diversidade cultural/social/econômica. Assim, em 2009 as comunidades indígenas, quilombolas, assim como a educação especial, foram contempladas. É a partir deste edital, que as licenciaturas em História passaram a participar do Programa, entrando como *formação complementar*. As áreas enquadradas neste requisito precisam apresentar justificativas que mostrem a necessidade e carência da região por suas áreas de conhecimento.

Apesar desses critérios, isso não limitou a ampliação dos subprojetos de História, inseridos (como formação complementar), pois conforme está presente nos relatórios da DEB, no ano de 2014 cento e setenta e seis (176) subprojetos de História, quatro mil cento e quarenta e dois bolsistas de iniciação à docência (4.142) integravam o PIBID.

³³ Entre os critérios de avaliação e seleção para aprovação das propostas de projetos Institucionais, a DEB/CAPES apresentou através dos ditais, prioridade de projetos voltados para o Ensino Médio (EM) e, em seguida, para os anos finais do Ensino Fundamental (EF). As licenciaturas apresentadas como prioritárias para o Ensino Médio são: Física, Química, Matemática, Biologia; já nos anos finais do Ensino Fundamental: Ciências e Matemática; e como formação complementar, as demais licenciaturas.

³⁴ O IDEB existe desde 2007, e tem como função avaliar os índices de desenvolvimento da educação básica no Brasil.

Figura VI – Ilustração da distribuição de Bolsas de Iniciação à Docência por áreas do conhecimento/subprojetos.



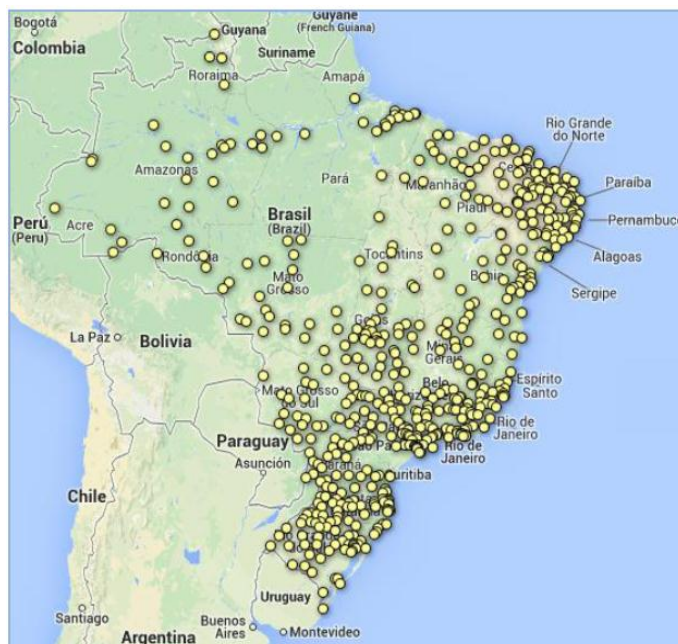
Fonte: Relatório BRASIL/DEB/CAPES, 2014a, p. 79.

Esse gráfico aponta também um dado importante que é a diversidade de áreas de conhecimento com subprojeto, o que confere a sua expansão. Ainda sobre isso, o Edital nº 018/2010 CAPES/PIBID, também se destaca ao convidar instituições públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos a apresentarem suas propostas de Projeto. Os Editais: CAPES/SECAD – PIBID Diversidade, de 22 de outubro de 2010 e o Edital nº 061/2013, também sinalizam mudanças do PIBID no âmbito da CAPES, pois permitiram as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos a participarem do Programa. Essa ampliação tinha por objetivo expandir a efetivação do Programa nas IES e escolas conveniadas por meio dos projetos e subprojetos, contemplando uma educação que abordasse a diversidade e os desafios do tempo presente na sociedade.

Portanto, os dados levantados e disponibilizados pela DEB entre 2009/2014, mostram que no ano de 2009 participavam 3.088 bolsistas, já em 2013, 90.254 bolsistas integravam o seu quadro³⁵. Na Figura VII apresentada abaixo, é possível visualizar a distribuição do PIBID nas regiões do Brasil, representado a expansão e adesão das IES pelo Programa.

³⁵ Até a presente conclusão do nosso estudo, esses dados não foram atualizados, o que justifica remetermos ao ano de 2013.

Figura VII – Mapa de distribuição dos Projetos PIBID no Brasil



Fonte: Relatório BRASIL/DEB/CAPES, 2014a, p. 75.

A distribuição dos projetos nas regiões do Brasil nos chama atenção por sua concentração em algumas regiões, a exemplo da Nordeste, onde podemos visualizar um grande numero de projetos em atuação. Nessa esfera, as análises presentes no livro *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)* (GATTI et al, 2014), apresenta uma dimensão mais geral do trabalho efetivado pelo PIBID e nos possibilita entender um pouco mais do seu impacto.

Este livro, além de oferecer dados dos impactos do Programa na formação inicial e continuada de professores, nos proporciona uma importante base para analisar o PIBID em âmbito local. Os pesquisadores envolvidos nesse estudo, utilizaram-se de questionários³⁶ respondidos por licenciandos, supervisores e coordenadores institucionais e de área, de diversas regiões do Brasil. Com isso, expuseram uma série de dados até então não sistematizados acerca do impacto do PIBID na formação e valorização docente em uma perspectiva nacional. O estudo apontou que 93,7% das respostas, afirmaram impacto positivo dos subprojetos nas escolas participantes e apenas 6,3% tiveram opinião oposta (Idem, p. 70).

³⁶ Disponibilizados no Google-Drive e levantados pela Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da CAPES.

Os pesquisadores concluíram também que o diálogo colaborativo IES-escola é uma das informações mais presentes nas respostas dos coordenadores institucionais, licenciandos e supervisores quando o assunto é formação inicial e continuada. Identificaram que após passarem a fazer parte do PIBID: “O curso de licenciatura ganhou visibilidade na IES e fora dela, passou a atrair mais alunos e reduziu a evasão. Aumentou a motivação dos bolsistas e ajudou os cursos de licenciatura a reverem suas práticas” (GATTI et al, p. 89). Assim, de acordo com as repostas dos supervisores, o PIBID é apresentado enquanto “um Programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas” (Idem, p. 105), bem como, colabora na valorização do magistério, já que, uma quantidade significativa dos licenciandos que participavam do PIBID desejava seguir a docência e continuar os estudos na pós-graduação.

Todavia, essa pesquisa não é a única a sinalizar a relevância e contribuição desse Programa, uma vez que os resultados vivenciados têm sido apontados nos debates em eventos nacionais e locais³⁷. Nesses eventos o PIBID tem sido apontado enquanto modelo a ser seguido e inserido nos currículos acadêmicos como componente obrigatório a todos os licenciandos. Ele é visto como espaço de contribuição para uma formação docente articulada com a prática de forma dinâmica, que potencializa e capacita futuros professores para as realidades das escolas públicas do país. Além de incentivar a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e movimentar pesquisas com base em experiências concretas, refletindo sob a prática docente.

Isso porque, segundo a Diretoria de Formação e Valorização de Professores para a Educação Básica, busca-se com o PIBID tecer uma nova cultura educacional, que movimente uma mudança paradigmática, pautada “em pressupostos teóricos e metodológicos que articulem teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (BRASIL/CAPES/DEB, 2014a, p. 66). Assim, almeja-se uma mudança, não só na formação inicial dos licenciandos, mas nos professores supervisores das escolas públicas e dos IES. No sentido de que:

Sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores (Idem).

³⁷ Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE; Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH; encontros nacional e local da Associação Nacional de Professores de História – ANPUH, dentre outros.

Nesse ponto, colocamos, entendemos e situamos nessa pesquisa o PIBID enquanto um projeto que pode auxiliar, bem como potencializar articulações práticas e epistemológicas nos processos de formação de professores para Educação Básica, isso a depender da forma como é coordenado e organizado nos âmbitos locais. O que justifica e reforça nosso estudo. Portanto, como observamos na discussão feita até aqui sobre o PIBID, especialmente no presente tópico, a relação/articulação da universidade e escola é apontada como principal base dos seus objetivos. Nesse sentido, no próximo tópico, faremos uma breve reflexão sobre essa discussão.

2.3 - Universidade e escola de mãos dadas na formação docente: o PIBID

A articulação escola-universidade que se apresenta como uma das bases propostas na filosofia do PIBID acerca da formação de professores é uma das inúmeras vertentes estudadas dentro da temática do magistério. Isso porque circulam nos debates, pesquisas, associações de docentes e demais meios de informação e comunicação, temas que vão da formação inicial/continuada a processos de aprendizagem, melhores condições salariais e de infraestrutura das escolas.

Entretanto, nos limitaremos com base no objetivo do nosso estudo, a introduzir uma discussão da relação desses dois espaços de construção do saber, enquanto colaborativos na formação docente, no nível prático e teórico, na pesquisa e no ensino. Ou seja, corroborar para o entendimento do por que essa perspectiva tem ganhado espaço nas discussões acerca de programas de formação docente, que refletiu na filosofia do PIBID. Uma vez sendo o PIBID, entendido aqui, enquanto um ambiente de experiência que chega entrelaçando as mãos desses espaços (universidade-escola).

Nesse sentido, para compreender os debates em torno dessa relação, partimos do pressuposto de que historicamente esses espaços foram entendidos de forma separada e hierárquica. O primeiro, como lugar da formação teórica e da construção de conhecimento científico e o outro, visto como espaço da prática, resumido a adaptações do conhecimento acadêmico, não sendo entendido enquanto espaço de construção de conhecimento, apenas de reprodução e técnica.

Essas divisões/oposições estavam e ainda estão em grande parte firmadas, segundo observa Antônio Nóvoa (1999, p. 08,) nas “discussões entre ‘republicanos’, que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e ‘pedagogos’, que colocariam os métodos de

ensino acima de tudo o resto”. E importante salientar, que até na discussão republicanos x pedagogos, a relação ficou por muito tempo, sendo discutida apenas nas academias e limitada a uma briga por espaço e prioridades nos currículos. Desta forma, não refletindo a escola enquanto um espaço de formação e de produção de conhecimentos escolares, bem como em tecer elos epistemológicos entre eles na própria discussão teórica.

Todavia, isso está longe de ser a única questão que alimenta essa divisão na articulação teoria-prática da formação de professores, sobretudo porque se soma aos fatores citados: “problemas e contradições da sociedade em que vivemos que como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, consequentemente, a separação entre teoria e prática” (CANDAU; LELIS, 2014, p. 57). Tal como a função secundária que a própria universidade atribuiu à formação de professores ao longo dos anos (CANDAU, 2011).

Vera Candau (2011) refletindo sobre essa temática na investigação *Novos rumos da licenciatura*, realizada no período de 1985 a 1987, concluiu que a universidade atribuía função secundária à formação de professores. Trouxemos para esse estudo, as considerações dessa pesquisa, porque a mesma faz importantes reflexões sobre a função da universidade nesse processo e, como naquela década, era entendida na vivência acadêmica. Especialmente porque apresentou resultados que ainda hoje se fazem atuais no que diz respeito ao magistério e aos desafios e dicotomias presentes nas licenciaturas; como a falta de articulação interna entre conhecimento acadêmico e pedagógico, nas perspectivas teóricas/práticas.

A pesquisadora expôs que a formação docente é classificada muitas vezes como “subproduto” da vida universitária, observando que o magistério não é visto como eixo base da vida universitária, e sim que é, na maioria das vezes, pensado como uma atividade de extensão. Dessa forma, não efetivaria o diálogo fundamental de articulações prática e epistemológica na formação inicial e continuada. Outro desafio enfrentado pelos profissionais envolvidos na formação docente, segundo Vera Candau é o fato dos mesmos terem o sentimento de estarem remando contra a corrente:

Os professores que assumem este desafio são conscientes da resistência de seus colegas. Em geral, constituem grupos com fortes laços afetivos que se apoiam reciprocamente, e, assim fortalecem as possibilidades de luta por um espaço acadêmico preocupado com o ensino e a pesquisa relativos à formação de professores. (...) O envolvimento e a forte convicção que têm os levam a persistir no esforço por fortalecer as licenciaturas. Com frequência, este envolvimento tem origem num claro compromisso político e na afirmação da função social da universidade (CANDAU, 2011, p. 35).

Tudo isso reflete nos currículos das licenciaturas que se apresentam distantes das realidades escolares. Pois conforme afirma Bernadete Gatti (2010), a escassez do diálogo teoria-prática, faz com que muitos estudantes de licenciatura cheguem ao cotidiano escolar sem conhecê-lo o suficiente para se sentirem participantes do ambiente, levando muitas vezes ao desânimo, desistência da profissão e má formação profissional. As análises tecidas por essa autora apontam que os currículos das licenciaturas estão mais voltados para a pesquisa do que para a docência, seja em nível de discussão teórica ou em componentes dedicados às práticas docentes:

Em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

Portanto, quando falamos em *teoria e prática*, estamos nos referindo também às articulações teóricas para essa prática nos componentes curriculares do conhecimento específico e não apenas às disciplinas destinadas à prática docente. Dado o que temos visto nos congressos, eventos, estudos de dissertações, teses e currículos acadêmicos, é que muitas vezes, forma-se nos cursos de licenciatura, um bacharel. Sobre isso, corrobora Candau, ao observar que: “Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas ‘entregadoras’ como Prática de Ensino, as didáticas específicas e/ou instrumentações para o ensino” (CANDAU, 2011, p. 32).

Frente a essa discussão, podemos apontar que o PIBID ao propor em seus objetivos o diálogo teoria-prática e contemplar as mais variadas licenciaturas, abre espaço para que as mesmas o vejam também enquanto lugar de pesquisa e pensem a formação dos seus profissionais partindo de um diálogo que entenda a escola como lugar de formação, múltiplo, complexo e heterogêneo. E que necessita ser estudado na perspectiva de minimizar as divisões e dicotomias existentes nos processos de formação docente. Pois, partindo das atualizações de sua ciência, as licenciaturas podem projetar articulações com as teorias educacionais, sociológicas e/ou antropológicas, buscando entender a rotina escolar e a função social de suas ciências nos espaços escolares. Com isso, acreditamos que a universidade e a

escola, podem efetivar por meio desse Programa uma salutar relação entre pesquisa-docência/teoria-prática.

Quando projetamos nossos olhares para a formação de professores de História, observamos que a articulação que o PIBID vem possibilitando, envolve e relaciona duas vertentes. A primeira delas diz respeito à organização curricular da formação do licenciando em História, especialmente entre as discussões teóricas e o espaço para prática docente. Uma vez que o licenciando orientado pelo coordenador e supervisor passa a pensar os conteúdos históricos para serem trabalhados nas escolas e partindo das suas experiências, planejam possíveis testes e ressignificações de caminhos teórico-práticos já discutidos sobre a práxis docente em História.

A segunda é a mudança epistemológica que o PIBID pode estimular ao incentivar e levar os bolsistas, professores das IES e demais acadêmicos a tecer elos entre pesquisa e ensino, como vias de trazer novas discussões e análises sobre a formação de seus profissionais. Podendo projetar possíveis modificações curriculares, com vias de (des)construir o status que a história ensinada carrega nas escolas, que resulta muitas vezes na evasão escolar e na dificuldade de levar o aluno a ser envolver criticamente nas discussões problematizadas pelo professor na sala de aula.

Frente a essa discussão, consideramos o pressuposto de que refletir a formação de professores de História, pensando as contribuições do Subprojeto PIBID/História, passa pelas discussões educacionais no sentido de perceber, por exemplo, a importância da aproximação da universidade com os espaços escolares da Educação Básica: a relação teoria e prática construída na graduação do licenciando – como foi discutido nesse tópico. Também, as discussões do campo da história sobre a História e seu ensino, pois conforme enfatiza (CANDAU, 2011), a formação docente precisa ser efetivada por meio de elos entre os campos do conhecimento específico (no nosso caso, a História) e o conhecimento pedagógico.

Portanto, considerando esses pontos, introduzimos nesse capítulo, mais um tópico que constitui uma das discussões que desde a graduação norteiam nossas reflexões e nossa forma de ver/entender o ensino de História. E, neste estudo de mestrado especificamente, a formação de professores de História e a contribuição do PIBID.

2.4 - Pensando a Formação e Função do professor de História

Como observamos no tópico anterior 2.3, a relação teoria e prática, por si só justificaria muitas das dicotomias existentes na formação dos licenciandos. Mas, no caso específico da Licenciatura em História além de todas as questões já discutidas, a base dessa dicotomia teoria/prática-ensino/pesquisa, bem como a desvalorização da mesma pela sociedade, firmam-se também no distanciamento e atraso dos estudos da ciência histórica sobre essa temática. Pois segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2014), por muito tempo os historiadores distanciaram-se do ensino de História, deixando essa responsabilidade para outras áreas, uma vez que não era entendido enquanto problema de investigação histórica. Desta forma, as reflexões, no mais das vezes mantiveram/mantêm afastada a formação de professores (licenciatura) e centravam/centram-se apenas na formação do pesquisador (bacharel), agravando assim, uma formação mais completa.

Contudo, a partir da década de 1970/80, os debates sobre o ensino de História, a formação e espaço de trabalho dos seus profissionais, tornaram-se pauta de encontros nacionais e locais, pesquisas de pós-graduação e publicações editoriais. Conforme assinala Nascimento (2013, p. 33): “nesse período se têm início um processo de repensar a formação do professor de História, movido por questões como a luta contra as licenciaturas em Estudos Sociais”. Devido a sua substituição por esta disciplina no período do regime civil militar brasileiro, ocorrido entre os anos de 1964 a 1985 no país.

De acordo com o autor, essa substituição afetou diretamente o mercado de trabalho desse profissional e contribuiu para um senso de exclusão da função e relevância do pensamento/ensino de História na sociedade. A esse respeito, Melo (2015) observou que:

Nas últimas décadas do século XX, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de História carecia de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige, como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos (MELO 2015, p. 99).

Já para Nadai (1993), o ensino de História nas escolas não acompanhava as mudanças vivenciadas no campo³⁸ da História, posto que permaneciam influenciados pelos positivistas dos Institutos Históricos e Geográficos e por uma grade curricular eurocêntrica, que

³⁸ Paralelo a isso as discussões acerca da pesquisa e teoria histórica estavam *a todo vapor* nas academias, passando por mudanças paradigmáticas, que ampliaram o campo de investigação histórica e os sentidos atribuídos a mesma.

desdobrava-se em uma aprendizagem focada na fixação de datas/nomes. Essas questões reverberaram em militâncias pela volta da História nos currículos (o que veio a acontecer de forma definitiva com a promulgação da LDB/1996). Bem como, intensificaram-se os estudos sobre seu ensino e aprendizagem. As reflexões partiram de historiadores que, preocupados com os desdobramentos da função social da História e seu campo de atuação para além dos muros acadêmicos, voltaram seus olhares para reflexão didática da/para história ensinada nas escolas e academias enquanto um problema historiográfico.

Autores como Schmidt (2014), ressaltam que relegar o ensino de História e sua importância na sociedade, alimenta uma visão restrita ao um processo de ensino-aprendizagem que não enxerga a relevância da História nos processos cognitivos de orientação das ações dos homens no tempo (RÜSEN, 2001) que de certa forma, foi/é ainda difundido na sociedade. Nesse raciocínio, alguns historiadores brasileiros vêm defendendo uma mudança de paradigma da Didática da História no país. Freitas (2014) acredita que estaríamos vivendo uma Didática da História Rüseniana “à brasileira”, visto os inúmeros estudos que pensam o ensino de História e a formação de seus profissionais, baseando-se nas perspectivas teórico-metodológicas sobre DH defendidas por Jorn Rüsen.

Para Fernando Cerri (2011) a DH:

Acaba assumindo a produção, circulação e utilização social do conhecimento histórico como seu objeto de estudo, e ao ser realizado por historiadores esse estudo não se encaixa em nenhum dos campos da historiografia [porque não é, por exemplo, história da educação, embora dialogue com ela], mas sim no campo da teoria da História (CERRI, 2011, p. 52).

Nesse contexto, Rüsen (2012) afirma não poder responder o que é Didática da História, “sem olhar para a história da ciência da História, pois a história da Ciência é um meio da autoafirmação da Didática da História” (RÜSEN, 2012, p. 15). Isso porque, a teoria da história e Didática da História viveram momentos de divergências e confrontos na historiografia, refletindo na complexidade que envolve a relação dessas áreas dentro do campo de investigação e produção histórica. A primeira, por muito tempo compreendida como metodologia da pesquisa histórica e a DH, relacionada à reprodução do conhecimento acadêmico na educação básica. Essa forma de entender a DH afasta da sua ciência o papel dos professores de História na difusão e efetivação da função social da mesma na educação básica, bem como as diversas formas de aprendizagem histórica presentes na sociedade.

A confusa relação que levou as mais variadas modificações e ressignificações da conceptualização da Teoria da História e Didática da História possuem suas origens, segundo Jörn Rüsen no processo de modernização que o pensamento histórico viveu do Iluminismo ao Historicismo, considerando que:

O iluminismo introduziu no pensamento histórico o princípio fundamental da ciência: a racionalidade metódica, o historicismo completou esse princípio da racionalidade metódica, que tinha como pressuposto, com outro princípio fundamental: o da especialização disciplinar (Idem, p. 18).

O processo de cientificização e modernização do pensamento histórico transitaram por uma variedade de níveis nos quais foram desenvolvidos “novas formas de pesquisar e de aprender e ensinar História para profissionalizar os historiadores” (Idem, p. 19-20). Isso contribuiu para um novo entendimento da Didática da História, já que por muito tempo ficou limitada a uma “didática da cópia” (RÜSEN, 2011). Na visão de Rüsen, a função e tarefa da Didática da História não podem ser limitadas à reprodução, e sim entendidas como responsáveis por investigar as formas de aprendizagem histórica na sociedade. O que traz para a História: o ensino de História e a formação de seus professores como objeto de pesquisa e reflexão.

Apesar das transformações e estudos ocorridos desde as últimas décadas do século XX, que resultando no estabelecimento de pesquisas sobre o ensino de História fora e no/do Brasil, vem modificando a forma como historiadores entendem a Didática da História, o status e efetivação do ensino de História apresentados por Nadai (1993) e Melo (2015), ainda se faz presente nas aulas sobre o mesmo na educação básica. O que chama a atenção para a forma como os professores de História estão sendo formados e o distanciamento das discussões acadêmicas e sua efetivação no cotidiano das aulas do ensino básico. Um exemplo dessa visão na educação básica foi diagnosticada nas coordenações I e II, foco desse estudo. Nelas, observaremos que um dos desafios dos bolsistas de iniciação à docência foi a falta de interesse dos estudantes das escolas conveniadas em estudar História, vista por eles, como algo sem utilidade. Desta forma, identificamos essa questão no centro do planejamento e orientação dos coordenadores.

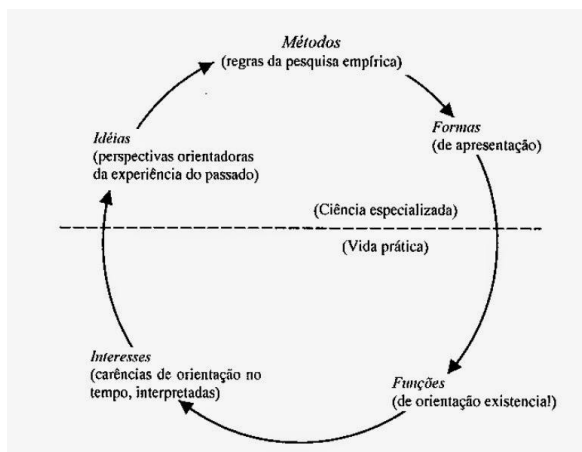
É nesse ponto, que fazemos mais uma vez um diálogo com os estudos sobre a teoria da História discutida por Jörn Rüsen³⁹. Pois, estes corroboram com a discussão sobre a formação do professor de História e sua relevância no processo de orientação, discussão e efetivação da função social da história na sociedade.

Isso porque, a base da teoria refletida por Rüsen firma-se na relação e desdobramento da História na sociedade e na forma com que os historiadores se relacionam com os estudos sobre essa temática. Nessa seara, o autor entende o pensamento histórico com raízes na vida prática dos seres humanos, existindo assim, diversas formas de aprendizagem históricas, e estas, não limitadas ao saber científico da História. Todavia, presentes nos mais variados meios de educação, ciência, entretenimento e comunicação, ou seja, nos espaços socioculturais que os indivíduos fazem parte. O que nos leva a refletir sobre nossa práxis, não só como historiadores/pesquisadores, mas, também, enquanto professores, à medida que pensamos a formação e função dos professores de História compromissados com os sentidos práticos da mesma na vida dos sujeitos. Nesse raciocínio, compreendemos que a formação e prática docente, necessita considerar que a aprendizagem histórica e os espaços desta não se limitariam às instituições acadêmicas e escolares.

Assim, para defender sua perspectiva teórica, o autor parte do pressuposto de que o pensamento histórico surge no cotidiano com as perguntas de orientação no tempo (interesses) e volta para a vida prática (funções) enquanto tentativas de respostas à orientação existencial das ações cotidianas. Destarte, a figura apresentada a seguir possibilita-nos notar de forma sistemática a dinamicidade da história defendida por Rüsen.

Figura VIII - Matriz Disciplinar da Ciência da História

³⁹ É importante contextualizar os estudos de Jörn Rüsen, entendendo que estes, começaram a ganhar popularidade no Brasil, no início dos anos 2000 quando sua trilogia acerca da Teoria da História começou a ser traduzida para o português. Essa trilogia está inserida em um contexto de reflexões e questionamentos sobre a função da história, vivenciados na historiografia desde anos 1960. Apesar da discussão Rüseniana sobre a Didática da História (Geschichtsdidaktik), partir também de um contexto específico da Alemanha pós Segunda Guerra Mundial, seus estudos servem de base e incentivo de pesquisas em outros países.



Fonte: RÜSEN, 2001, p. 35.

Contudo, esse ir e vir apresentado não significaria um espaço-fim do pensamento histórico, pois seu constante movimento no cotidiano, possibilitaria ao indivíduo entender sua identidade e o meio social pertencente, através de uma organização temporal, ou seja, a capacidade de situar suas ações no tempo. Isso é o que Rüsen chama de consciência histórica. Ao problematizar a consciência história ele atribui a uma condição humana, logo, é um elemento vital que se constitui na própria vivência cotidiana e por diferentes formas de geração⁴⁰ de sentidos, sendo a cultura histórica nexa da mesma.

Para Rüsen (2012) a cultura histórica como nexa da consciência história não estaria restringida à produção acadêmica, pois se efetiva na sociedade de forma plural e categorial nas dimensões, estética, política e cognitiva. A dimensão estética ficaria representada pela arte e seria para a história uma espécie de sopro de vida. Já a dimensão política, movimentaria os elos de poder tecidos nas relações sociais e culturais, na busca de legitimar, comunicar, justificar e envolver os indivíduos por meio de uma narrativa histórica. Por fim, a dimensão cognitiva, teria como seu principal expoente a ciência da história. Contudo, não estaria limitada ao nosso campo. Conforme Rüsen (2012), as visões de mundo, o ser e compreender-se em um tempo e espaço, bem como a construção de identidades também faz parte dessa dimensão. Ao entendê-las dessa forma, Rüsen estabelece uma relação que potencializa suas origens e presenças na vida prática dos seres humanos. Embora vistas de forma categorial, as

⁴⁰ Categorias tradicional – imitação – manter vivia a tradição; exemplar – repetição: a famosa História magistra vitae; crítica – tem por base a negação, existindo uma ruptura da continuidade e com isto a construção de outro ponto de vista, por assim dizer: domínio de si; e, genética – se daria pela análise e posicionamento da mudança temporal com perspectiva de futuro, ou seja, progresso temporal. (tradicional – exemplar – crítica – genético). Porém, como observa Cerri (2011) essas gerações de sentidos da consciência histórica apontados acima, não são entendidas por graus de superioridade ou hierárquicos, mas, enquanto formas de atribuições de sentidos, nos quais os sujeitos se orientam no tempo.

dimensões não são entendidas enquanto separadas, visto que mesmo possuindo suas autonomias, elas estariam dialogando. Uma não existiria sem as outras, estando em constante conexão na sociedade.

Marcos (s/d, p. 03) colabora com essa discussão ao observar que “as culturas históricas de uma sociedade, abrangem, portanto, múltiplas narrativas e abordagens, que estão lutando para impor-se socialmente”⁴¹. E, conforme nos fala Élio Flores, a cultura histórica:

Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais (FLORES, 2007, p. 95).

Considerando a interlocução com Marcos (s/d) e Flores (2007), compreende-se que alguns dos representantes das culturas históricas são: os filmes, novelas, seriados, canções, contos, peças, pinturas, esculturas, símbolos, museus e uma diversidade de narrativas que se utilizam do conhecimento histórico para tornar pública a história. Assim, entende-se que seja para ciência histórica e/ou educação, comunicação, entretenimento, lazer, com objetivo direto (ciência histórica) ou indireto (não historiadores) elas atribuem sentidos à consciência histórica dos seres humanos. Logo, relegar sua pluralidade é afastar a pesquisa histórica da sociedade.

Portanto, situamos nosso estudo à luz dessas reflexões por aproximar as discussões de professores de História e seu ensino da nossa ciência. E porque ao projetamos esses olhares para a organização, planejamento e orientações tecidas pelos coordenadores do PIBID, conseguimos analisar, por exemplo, a função do professor presente nas coordenações do subprojeto PIBID/História. Bem como, é por nós entendida como uma forma de discutir a desconstrução da visão/status de história sem sentidos, voltada apenas para o passado e sem ligação com o tempo presente. Portanto, convidamos o leitor, a conhecer nos próximos capítulos, as coordenações foco da análise desse estudo.

⁴¹ Tradução livre: “La cultura histórica de una sociedad abarca, por tanto, múltiples narrativas y distintos enfoques, que pugnan por imponerse socialmente”.

3. O SUBPROJETO PIBID-HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: COORDENAÇÃO I (2009-2011)

As reflexões desse capítulo estão situadas nas análises de experiência que tivemos acesso acerca do subprojeto PIBID/História da UFRN/CERES sobre o período de 2009-2011, no qual denominamos de Coordenação I. Objetivamos nesse espaço, identificar o planejamento, organização, desafios e aberturas acerca de uma formação que tem por base os elos colaborativos entre teoria e prática, ou seja, entre universidade e escola. Com isso, buscamos visualizar a contribuição do subprojeto PIBID/História na formação dos envolvidos no programa durante esse recorte temporal.

Nesse sentido, utilizamos como fontes de análise a primeira proposta de plano de trabalho do subprojeto PIBID-História da UFRN/CERES (2009), uma entrevista nos concedida por Émerson Neves da Silva (coordenador I), em maio de 2016, artigos acadêmicos escritos pelo coordenador I e também os construídos pelos bolsistas de iniciação à docência desse período.

3.1 - Pontos de partida I: trajetória Profissional-Acadêmica

Para melhor compreensão do objetivo desse capítulo, configura-se salutar, apresentar como ponto de partida da nossa análise o lugar profissional-acadêmico do coordenador I. Com isso almejamos tecer um caminho que nos leve a entender, por exemplo, posteriores escolhas de organização, planejamento e função atribuída às atividades desenvolvidas pelos bolsistas envolvidos no projeto, ou seja, compreender a *função do professor* pensado por esse coordenador I.

Na época em que nos concedeu entrevista, Émerson Neves da Silva contava com 43 anos de idade, possui Licenciatura Plena em História⁴², Mestrado⁴³ e Doutorado⁴⁴ também em História, sendo América Latina a área de concentração de seus estudos. O campo de pesquisa de suas reflexões firma-se nos movimentos sociais e na história agrária. Identificamos, que as escolhas de atuação e pesquisa acadêmica do mesmo estão interligadas à sua trajetória

⁴² Faculdade Porto Alegrense de Educação Ciências e Letras – FAPA (2000).

⁴³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2003).

⁴⁴ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2008).

profissional antes de tornar-se professor. Pois trabalhou na indústria têxtil e exerceu militância sindical, o que colaborou na sua atuação enquanto pesquisador dos movimentos sociais.

Referente a isso, nos informou que sua carreira no magistério aconteceu: “quando eu percebi lá nos anos 80 que a educação para mim, enfim, no grupo que eu circulava (tanto grupo cultural e político) era uma forma de militância, então, parei e fui para a educação” (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016). Assim, escolheu a área da História:

Uma porque eu sempre gostei da área de História, da área de poder através da leitura, do diálogo, construir os entendimentos. E a partir daí ver a educação como uma força transformadora importante, que tem uma visão de mundo que discorda da realidade imposta (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Pareceu-nos, com base nas declarações do docente, que o mesmo enxergou nas discussões sobre o conhecimento histórico uma possibilidade de através do magistério, promover a transformação social na vida cotidiana de seus alunos. Haja vista, que para o mesmo, o principal sentido do ensino de História é “formar uma massa crítica do sujeito histórico, tanto do indivíduo, como também dos sentidos de classes, grupos sociais, perceberem e formarem suas identidades, e poderem atuar de forma crítica na sociedade” (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016). Afirmou ainda em artigo, que, “o ensino de História é importante para a formação dos educandos na medida em que a disciplina proporciona reflexões acerca das diversas culturas no tempo” (SILVA, 2012, p. 148).

O ponto de vista sobre o ensino de História e sua função, levantado pelo professor Émerson Neves da Silva, nos remete à discussão que fizemos no capítulo anterior no tópico 2.4 (*Pensando a Formação e Função do professor de História*) a propósito da relevância da História na vida prática dos seres humanos para o entendimento de si e do outro por meio de uma organização temporal (RÜSEN, 2001). Pautado nessa visão, Émerson Neves seguiu para o magistério na educação básica na rede pública de ensino, lecionando por 10 anos. Segundo o docente, o cotidiano escolar apresentou-se enquanto “um ambiente árduo e árido” (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016) no qual para conseguir desenvolver um ensino que promova uma discussão significativa na vida dos seus alunos necessitava:

Buscar uma articulação com aqueles professores, ou com aquelas professoras, que se percebe ter uma identidade com aquilo que acredita (...).

E o professor, se não estiver articulado nessa escola (...) não vai acontecer mudança, só frustrar (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Conforme sua afirmação, este período esteve marcado por frustrações e descobertas do/no cotidiano escolar que lhe fizeram repensar sua prática docente, criando e ressignificando novas maneiras de efetivar por meio do ensino de História, os questionamentos e problematização da realidade social. Assim dissertou:

Misturando sentimento de frustração pela inapetência na práxis docente, com o de excitação diante da descoberta (...) passou a buscar leituras, experiências e práticas que o ajudassem a entender o aluno em sua totalidade cultural e histórica, não apenas sociológicas (SILVA, 2012, p. 141).

Desta forma, a complexidade do cotidiano escolar lhe possibilitou:

Ter clareza de pegar as teorias, mas conseguir adaptar, refletir, problematizar e criar as possibilidades de aprendizado. Muitas vezes a aprendizagem não ocorre mesmo a pessoa se empenhando, porque tem um mundo que cerca, cerca os alunos, cerca ali a própria direção da escola, os professores. Tirando a compreensão, fica difícil (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

A experiência advinda dos seus anos como profissional na educação básica forneceu um processo de autorreflexão sobre o que havia entendido/aprendido acerca do cotidiano escolar e o ensino-aprendizagem da História durante a graduação. Levando o docente a questionar a maneira como a universidade estava formando professores, especialmente no que diz respeito ao afastamento das licenciaturas com a realidade escolar, ou seja, o diálogo teoria/prática e a função do ensino de História na educação básica. Nas palavras do mesmo: “a universidade tem muita dificuldade em formar um professor para escola que está aí, os cursos de licenciatura formam para uma escola que não existe – É via de regra” (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Essa constatação do professor Émerson Neves é um ponto atualmente bastante discutido nos debates a respeito da formação de professores. Como vimos no segundo capítulo dessa dissertação, essa é uma questão que permeia a própria definição e função atribuída à teoria e à prática nesse processo. Em razão disso, Crema expõe:

Os cursos de licenciatura em História ensinam um currículo científico de História com pouca reflexão didático-pedagógica, vícios de origem da própria formação e de certo silêncio para com o ensino. O licenciado em História vai à sala de aula e solitariamente busca adequar o conhecimento da ciência de referência a modelos didáticos compreensíveis aos alunos (CREMA, 2016, p. 08).

A observação do autor vai ao encontro das experiências vivenciadas e compartilhadas pelo professor Êmerson. O que justifica, por exemplo, a defesa por uma formação que relacione teoria e prática como pilar da formação de professores de História que levará ao seu envolvimento com o subprojeto PIBID/História na UFRN em 2009. Pois como docente da educação superior começou a lecionar em 2002, porém sua trajetória na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus/CERES teve início em 2009, quando aprovado em concurso público para o magistério superior.

Nessa instituição, permaneceu como professor Adjunto I vinculado ao Departamento de História, sendo vice chefe do mesmo. Ministrou aulas nos componentes curriculares: Métodos e Técnicas de Pesquisa, Metodologia do Trabalho Científico, Laboratório de História II, Laboratório de História I e História da América. Apesar de não ministrar componentes pedagógicos destinados à prática da docência em História, suas aulas eram ministradas tanto na Licenciatura como no Bacharelado.

O professor Êmerson Neves, afirmou que quando passou a atuar na licenciatura sua preocupação foi:

Poder formar professores, atores sociais (...), poder estar sempre lidando perto das escolas, numa perspectiva de inserir a universidade de forma diferente, mas aberta, preocupada com os direitos humanos, preocupada com as causas da humanidade (...) tentando atuar de forma bem prática (Êmerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Articulamos essa fala à discussão rüseniana já projetada nesse estudo, na perceptiva de que identificamos a práxis docente em História, ou seja, o ser professor entendido por Êmerson Neves, está em ligação com a função da história – do ensino de História na sociedade. Esta sendo cogitada a partir de uma formação de professores que atentos à discussão e compreensão do conhecimento histórico, como um meio de entendimento de si e do outro no tempo e espaço, pode projetar um ensino e aprendizagem histórica com função na vida dos seus alunos. Desta forma, visualizamos indícios de uma Didática da História não

limitada às práticas de reprodução/cópia, mas atenta às multiplicidades e formas de aprendizagem histórica presentes no cotidiano dos seres humanos (RÜSEN, 2012).

Considerar o que Émerson Neves compreende sobre o a função docente em História na educação básica é importante na análise do nosso estudo à medida que seu ponto de vista irá desembocar nas suas ações de coordenação no subprojeto PIBID/História. Pois à luz das reflexões de Marlene Cainelli (2001), entendemos a importância do professor/formador visualizar o perfil do futuro profissional docente no momento do planejamento, uma vez que a concepção do que é ser professor estaria ligada e influenciaria na constituição da identidade profissional desse futuro docente.

Logo, compreendemos que a visão sobre o que é e para que ser professor de História e seu processo de formação, entendido pelo coordenador I, foi influenciado por trajetória de formação e profissional. Nesse sentido, estará vinculada ao seu planejamento a organização e orientação no subprojeto PIBID/História UFRN/CERES (2009-2011). Assim, convidamos para no próximo tópico, conhecermos um pouco mais sobre a chegada do subprojeto na UFRN/CERES e o planejamento das atividades do subprojeto tecido pelo coordenador I.

3.2 - A chegada do subprojeto PIBID-História no curso de licenciatura do CERES

Basicamente no PIBID eu vi uma possibilidade de *estruturar* melhor o Curso de História. De contribuir, com essa discussão da ideia, do por que *ser* professor, para que *ser* professor. De colocar na agenda da História a docência e também possibilitar, obviamente, que o pessoal pudesse ter acesso à bolsa. Ter um pouco mais de condições de cursar a universidade, ver também que a licenciatura é importante (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Essa afirmação de Émerson Neves surgiu quando questionamos durante a entrevista, as razões que justificavam seu interesse em coordenar um subprojeto PIBID/História na UFRN/CERES. Portanto, dados os motivos que levaram a formular um plano de trabalho presente em sua resposta, bem como considerando a discussão do tópico anterior, compreendemos que este considerou o subprojeto como uma oportunidade de colaborar com o curso de História tanto na perspectiva de aproximar o licenciando da realidade escolar e com isso pensar as ligações teoria-prática no ensino de história, como na permanência dos estudantes no curso pautada na dimensão financeira e de valorização da profissão.

Conforme compartilhou o professor, por ser a História (licenciatura) um curso diurno, após o acesso ao ensino superior parte dos alunos apresentavam dificuldades em seguir na graduação visto a expressiva parcela desses que chegavam a atrasar e/ou abandoná-la pela necessidade de adentrar o mundo do trabalho. Deste modo, um Programa que oferecia quantidade razoável de remuneração através de bolsas de estudo apresentava-se como uma saída para resolver parte dessa questão-problema na licenciatura.

Outro ponto elencando pelo docente se refere à formação, no que diz respeito à organização curricular. Para o mesmo:

As licenciaturas em História, via de regra, o pessoal tem uma visão muito bacharelesca, está num curso de licenciatura em História, mas só pensa na parte da historiografia. Não está muito preocupado com os componentes curriculares que dialogam com o ensino, a Psicologia, de como ser professor. Você pode ser pesquisador, mas nos temos que formar para a sala de aula, para entender a escola, isso me parece bem claro, a lacuna no discurso, e também perceber e fundamentar o Programa para isso (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Pareceu-nos que existia uma questão na época, mal resolvida no curso de História do CERES, entre a licenciatura e o bacharelado, e, que esta, conjecturava um olhar secundário da licenciatura no Campus, isso porque, segundo afirmação do professor:

Mesmo os alunos que estavam fazendo a licenciatura, não tinham noção da importância da docência em História. (...) Então quando surgiu a possibilidade de criar o PIBID, eu vi bem claro, ou seja, a possibilidade de poder dar uma mexida também na licenciatura em História (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para o magistério e as modificações curriculares advindas desde finais dos anos 1990 do século XX esse tipo de posição destinado às licenciaturas é algo que ainda se efetiva nas universidades. É como se existisse uma hierarquia de valores em que a partir dessa, o bacharel (pesquisador) teria um lugar privilegiado, como vimos nas reflexões de Vera Candau (2011) apresentadas no tópico 2.3 (*Universidade e escola um propósito na formação Docente: o PIBID*) deste trabalho.

Esse tipo de posicionamento, ainda existente, não é algo limitado à situação vivida pelo coordenador na época de sua atuação nesse curso. Entre outras questões, esse posicionamento, não leva em consideração que o trabalho docente existe pesquisa e reflexão

constante, logo, não pode ser entendido como mera reprodução/cópia do conhecimento acadêmico.

Frente a isso, o subprojeto foi entendido, pelo coordenador I, enquanto um meio de valorização da profissão docente pelos discentes, uma vez sendo a docência, a partir do subprojeto, colocada no centro das discussões e ações do curso. Trabalhando nessa perspectiva, consideramos que o interesse de coordenar um projeto como PIBID, está ligado também à compreensão e crítica do coordenador acerca da formação de professores de História na realidade específica do curso de licenciatura em História no CERES.

Visto isso com vias de entender os caminhos de planejamento teórico-metodológico do subprojeto, fizemos primeiramente uma operação historiográfica⁴⁵ do texto escrito pelo professor Émerson Neves, no documento da proposta do PIBID-História UFRN/CERES escrito em 2009. De antemão, nossa primeira constatação foi a percepção de que no centro do seu planejamento estava organizada uma metodologia com a finalidade de contribuir para uma formação de professores que levasse em consideração na prática docente os estudos e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem em História e sua conexão com a vida dos estudantes e considerações sobre a multiplicidade de fontes históricas que podem ser usadas nas aulas. Isso nos remete a elementos da discussão e constatações que fizemos no tópico anterior, acerca da sua visão e posicionamento sobre o a *função* do professor de História e sua ação no mundo.

Portanto, o plano de trabalho do subprojeto apresentou o seguinte objetivo:

Contribuir para a formação inicial de professores de História, estimulando a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, que ressignifiquem o livro didático e incorporem as fontes iconográficas, documentais e orais no processo de ensino de História (UFRN/PIBID, 2009b, p. 03).

Entendemos que os componentes curriculares ministrados pelo professor/coordenador no Curso de História no CERES (já citados nesse estudo), tenham contribuído para o mesmo inserir os métodos da pesquisa histórica nesse planejamento. Pois a utilização das fontes históricas e recursos foram justificados pelo coordenador I como saída metodológica para os impasses no ensino de História. Indicando que a utilização destas no processo de ensino e

⁴⁵ Michel de Certeau (2013) em “A Escrita da História”, especificamente no capítulo denominado de “A operação historiográfica”, faz uma análise sobre o lugar social do pesquisador, ressaltando a influência das instituições das quais estes se formaram e diversos fatores aos quais os historiadores são afetados no momento da escrita. Portanto, entender o lugar social e a instituição da qual o indivíduo pertence é crucial na compreensão dos discursos construídos pelos mesmos.

aprendizagem ajudaria na efetivação de um ensino de História, no qual não seja posto sem sentido e sem utilidade.

Já que como vimos, para o mesmo, o ensino de História necessita movimentar um pensar historicamente que leve os estudantes a “perceberem e formarem suas identidades” e, desta forma “poderem atuar de forma crítica na sociedade” (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016). Aqui articulamos e retornamos ao historiador Jörn Rüsen (2001), quando enfatiza que:

A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana, já que (...) mediante narrativas são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidades, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 65-66).

Assim, o planejamento apresentado pelo coordenador I buscou a partir disso, “superar uma prática pedagógica tradicional” (UFRN/PIBID, 2009b, p. 04). Acerca da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da História. Sobre isso, concordamos com Azevedo e Stamatto (2010) quando enfatiza que na atualidade:

O ensino-aprendizagem de História não pode resumir-se à apresentação e memorização de uma simples enumeração de datas. Estas são necessárias. Não há ensino de História sem cronologia. Contudo, a seleção e apresentação de datas devem ser feitas de maneira contextualizada, tendo em vista a necessidade de localizar o aluno no tempo, a partir de seu tempo e do passado, a fim de que haja compreensão histórica (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 79).

Por conseguinte, a fim de capacitar e incentivar os bolsistas de ID e os professores supervisores para essas questões teóricas e metodológicas, encontramos no plano de trabalho, bem como nos artigos analisados sobre essa coordenação, a indicação de que seriam/foram desenvolvidas oficinas sobre práticas metodológicas do processo de ensino e aprendizagem. Nessas oficinas, o coordenador traz as reflexões da teoria libertária de Paulo Freire⁴⁶, baseada na promoção da autonomia do aluno, pensando a relação aluno-professor-aluno no objetivo de contribuir para uma consciência crítica nos estudantes.

⁴⁶ As reflexões supracitadas pelo intelectual Paulo Freire marcaram um período de discussões importantes para a educação que ganhou força no final do século XX e que, por sua vez, é contemporânea à formação e atuação profissional do ex-coordenador.

No planejamento do coordenador I observamos ainda, uma busca em tecer articulações entre o conhecimento específico e o pedagógico no processo de formação docente, com vias de orientar os bolsistas a potencializarem em suas aulas uma discussão do conhecimento histórico, não limitado à questão do “decorar” conteúdos. E, sobretudo, de uma compreensão histórica que permita discutir, entender e questionar a si no tempo e espaço, partindo de variadas visões, apoiado em recursos diversificados. Sobre essas articulações, dialogamos com Vera Candau (2011), ao salientar a importância de que na formação docente estas necessitam estar em equilíbrio, porém, “esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado” (Idem, p. 43).

Desta forma, posicionamos o planejamento do coordenador nessa perspectiva defendida por Vera Candau, pois a análise do documento de planejamento; a entrevista a nós cedida pelo mesmo; as consultas tecidas no arquivo histórico do PIBID-História-CERES, nos permitiram visualizar a existência de uma tentativa de partir do conhecimento histórico em diálogo com as teorias pedagógicas, como um meio de ressignificar a prática docente e desconstruir impasses e visões estereotipadas sobre o ensino de História nessa coordenação.

Portanto, visto o contexto em que se estabeleceu o subprojeto no CERES, pensando o planejamento da primeira proposta e a ligação com a visão do que é ser professor por esse docente, no próximo tópico fizemos uma análise, partimos do pressuposto de entender como foi organizada a efetivação deste planejamento na vivência dos pibidianos na escola conveniada, ou seja, os desafios e aberturas.

Partimos do pressuposto de que na filosofia do PIBID, as instituições escola e universidade são apresentadas enquanto espaços de formação e construção de conhecimento. Portanto, iremos conhecer a instituição conveniada ao projeto, a relação do coordenador com o supervisor, a organização dos pibidianos na escola, as aberturas e desafios enfrentados.

3.3 - Professores capacitados para realidade presente: realidade e possibilidades

Durante a coordenação I do subprojeto PIBID-História-UFRN/CERES (2009-2011)⁴⁷ participaram do mesmo trinta licenciandos bolsistas de iniciação à docência, alguns

⁴⁷ Segundo documentos existentes no Arquivo Histórico do PIBID-História UFRN/CERES.

voluntários, duas supervisoras professoras de História e os alunos da escola pública conveniada.

A escola contemplada de 2009 a 2011 foi a Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM)⁴⁸. Fundada em 1979, a EECCAM, possui uma arquitetura de médio porte, com salas, ginásio e quadras de esportes e está localizada em uma das zonas periféricas da cidade, mas, apesar disso, é bastante procurada pela população do município e até mesmo da região do Seridó. Isso se deu/dá pelo reconhecimento frente à qualidade de ensino e organização que a mesma possui. Em 2009, época da elaboração da proposta de subprojeto, a Escola contava com acerca de 1.265 alunos e apresentava por IDEB a média de 3,7, contemplando o nível de Ensino Médio.

Fotografia I – Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM)



Fachada da escola. Disponível em: <<http://www.blogcardososilva.com.br>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

Posto essa caracterização e partindo da função elencada pela DEB para a mesma enquanto espaço de formação docente, perguntamos ao professor Émerson Neves, como ocorreu o diálogo da coordenação com a supervisão no que diz respeito ao acompanhamento das atividades dos bolsistas de ID na escola conveniada. Ou seja, as aberturas, desafios e limites. Em resposta, informou:

⁴⁸ Em entrevista, o ex-coordenador Émerson Neves informou que os critérios de seleção e escolha aconteceram por meio da Secretaria de Educação do Município da cidade de Caicó, atendendo as normas gerais da CAPES, bem como considerando as normas internas do Projeto Institucional. Para recordar essas normas, ver o tópico 2.2 (*Universidade e escola um propósito a formação Docente: O PIBID*) do segundo capítulo dessa dissertação.

Nós tínhamos um grande grupo, onde estávamos nós (coordenador e bolsistas de ID) e as supervisoras e era onde a gente organizava as ações. Mas tinha um momento em que eu me reunia com elas. Ou eu ia à escola. (...) Então a gente tinha esses momentos juntos, momentos em que a gente dialogava sozinhos mesmo. A gente tinha às vezes problemas com uma atividade que não funcionou com algum bolsista. A gente ia dialogando sobre o que a gente planejou, enfim e as questões que apareciam (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Segundo Émerson Neves, o interesse inicial das professoras supervisoras em fazer parte do subprojeto teria surgido, em primeiro plano, por questão financeira, ou seja, a bolsa⁴⁹. Dessa forma, um dos desafios do diálogo, segundo o entrevistado, consistiu no fato de, por ser um Programa novo levou algum tempo para as supervisoras⁵⁰ entenderem suas funções no mesmo. Outra questão posta se referiu a uma das supervisoras cujo coordenador entendia sua prática docente como conservadora. Isso porque, resultou em certa resistência as ações desenvolvidas pelos pibidianos na turma da professora/supervisora, já que para ela, essas ações questionavam sua práxis. Referente a isso, o coordenador I declarou:

Dialogar com a parte pedagógica não é fácil. Pegar uma professora mais conservadora, que estava em dias de se aposentar tem que ter muito cuidado, porque é muito tato no diálogo. Eu acho que para mudar a pessoa do dia para noite é difícil [...] Assim gente sentava e dizia: bom, como é que elas (supervisoras) avaliavam as atividades, o desenvolvimento, os limites dos problemas, para gente poder resolver?! (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Esse diálogo juntamente com as reflexões tecidas nos grupos de reunião foi um dois meios que contribuiu de forma positiva para a abertura da supervisora às atividades dos pibidianos, bem como pensar ressignificações para a prática docente. Já que, segundo o coordenador, pôde-se perceber “que ela estava balanceada, começou a mudar no segundo ano, mudou um pouco a prática em sala de aula” (Émerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016). Logo, ao passo que suas experiências com a supervisão em conjunto com os bolsistas de ID foram refletidas, um processo de formação gradativo foi firmando-se. Aqui identificamos uma contribuição do subprojeto na capacitação das supervisoras. Pois ao tecer elos da EECCAM e a UFRN, colocou a escola como espaço de formação continuada desses

⁴⁹ O valor da bolsa na época era 700 reais e sua duração foi até o período que o subprojeto permaneceu na EECCAM (2009-2011).

⁵⁰ As supervisoras eram professoras de História do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em exercício no município na EECCAM em Caicó/RN.

docentes ao “alicerçar-se numa reflexão prática e sobre a prática” (NÓVOA, 1991 apud CANDAU, 2011, p. 61).

Nessa lógica, concordamos com Candau (2011, p. 57), ao registrar que “considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico”. Contudo, para esse modelo dar certo:

É importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los (...) que seja uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma determinada instituição escolar (Idem).

No que concerne ao processo de formação continuada das supervisoras esta aconteceu de forma conjunta e mútua com o desenvolvimento das atividades de formação inicial dos bolsistas de ID na escola conveniada. Ou seja, quando estas tiveram início no primeiro semestre de 2010. Com relação às atividades dos bolsistas de ID, a organização e introdução dos mesmos no cotidiano da EECCAM aconteceu quando o coordenador I os encaminhou para conhecerem e fazerem um diagnóstico na/da escola, tendo como foco os aspectos de ensino-aprendizagem da História.

Através da observação de aulas das professoras/supervisoras e fazendo perguntas aos alunos acerca do ensino de História, o diagnóstico foi elaborado. Por meio dele, os pibidianos concluíram⁵¹ que os estudantes entendiam a História como algo sem utilidade e desinteressante, bem como existia um aparente interesse dos mesmos por atividades diferenciadas, ou seja, por metodologias variadas. Após identificar essas questões, os bolsistas se reuniram para discutir o mesmo.

Notamos que uma das características da organização do subprojeto nessa coordenação foram as reuniões de estudo e planejamento de ações. Nelas, segundo o coordenador, os bolsistas refletiam suas experiências na escola. Assim, a discussão proposta a partir dos dados levantados na escola, serviu de base para organização do subprojeto em grupos, intitulados: *Imagem e o Ensino de História; Jogos Didáticos e Ensino de História; Leitura, produção o textual e livro didático; Comunicação e expressão e Mídia e o Ensino de História*. De acordo com o coordenador I:

⁵¹ Afirmamos isso, com base em leituras de artigos publicados pelos bolsistas, bem como fala do coordenador em entrevista nos cedida em maio de 2016.

O objetivo elaborado pela equipe de bolsistas foi aliar o lúdico à reflexão de temas históricos e sociais pertinentes ao contexto socioeconômico dos educandos, como por exemplo, violência na escola, desigualdade social, escravidão, imperialismo, questões de gênero, identidade, cidadania, democracia, alcoolismo, uso de drogas (SILVA, 2013, p. 149).

A seguir, estabelecemos de forma sistematizada os objetivos de intervenção e o público que participou das atividades do PIBID/História na EECAAM.

Quadro II – Organização interna dos pibidianos em grupos na Coordenação I (dezembro de 2009 a dezembro de 2011)

ESCOLA CONVENIADA		ESCOLA ESTADUAL CALPÚRNA CALDAS DE AMORIM – EECCAM
GRUPO RECURSOS DIDÁTICOS	OBJETIVOS	PARTICIPANTES E PÚBLICO ALVO
Leitura, Produção textual e Livro Didático	Os bolsistas utilizavam-se de textos e fragmentos históricos (fontes históricas) para problematizar o conhecimento histórico. Bem como, outros caminhos para ser usar o livro didático.	Bolsistas de ID e Supervisores, alunos do EM – Modalidade Regular.
Imagem e o ensino de História	Utilizavam imagens como fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem.	
Jogos Didáticos	Utilizavam e criavam jogos didáticos para trabalhar de forma dinâmica o conhecimento histórico.	
Comunicação e expressão	Buscavam na expressão artística formas de interpretação e problematização dos saberes históricos, criando o que os bolsistas chamavam de <i>Companhia Pibidilengos, que consistia em um grupo de teatro</i> .	
Mídia e o ensino de História	Problematizavam o conhecimento histórico, por meio de web-recursos, como redes sociais e uso de tecnologias digitais como vídeos, filmes.	

Quadro construído pela autora a partir dos artigos e entrevista realizada com o Coordenador I PIBID/HISTÓRIA da UFRN/CERES (2009-2011).

Portanto, nas reuniões que aconteciam semanalmente, os grupos já estabelecidos dedicavam-se durante o primeiro semestre de 2010, aos estudos bibliográficos acerca das discussões teóricas dos eixos que pertenciam. Conforme relato dos componentes do grupo *Jogos didáticos e ensino de História*: “O início da nossa experiência ocorreu com o estudo

bibliográfico relativo ao ensino de História e a utilização do lúdico e outras possibilidades de leitura e escrita no processo de aprendizagem” (CAVALCANTE et al, 2013, p. 206).

Além desses grupos de estudos, constatamos, por meio da entrevista com o coordenador, que também nesse primeiro semestre de 2010 os bolsistas participaram de oficinas de capacitação. Nelas, foram discutidos temas sobre a relação professor-aluno, cotidiano escolar, recursos didáticos, fontes históricas, novas tecnologias no ensino de História, dentre outros.

Assim, a partir do diagnóstico e das reflexões em grupos, os bolsistas planejaram aulas/oficinas que cogitavam a desconstrução da visão e função do conhecimento histórico difundido entre os estudantes daquela escola. Para o então coordenador Êmerson Neves:

O desinteresse dos educandos pelo ensino de História está relacionado à ideia da falta de utilidade da História, ou seja, os alunos e alunas não veem pertinência no exame dos acontecimentos históricos para a sua vida, não acreditam que exista uma inter-relação dos fatos no tempo (SILVA, 2012, p. 148).

Com base nessas considerações, conseguimos visualizar a busca por um processo de aprendizagem docente, baseado na reflexão e pesquisa do cotidiano escolar como ponto de partida para as aulas. E também uma Didática da História, atenta aos desdobramentos da História na sociedade – nesse caso específico nas aulas de História da EECCAM. Por conseguinte, partindo das perspectivas apresentadas, selecionamos alguns relatos⁵² referentes aos planejamentos das atividades dos bolsistas de ID. Neles, podemos compreender como os mesmos projetaram e situaram toda essa discussão e orientação do coordenador para seus planos de aula acerca do ensino-aprendizagem da História na escola conveniada.

Nesse sentido os bolsistas do grupo *Comunicação e expressão* expuseram:

Sabíamos quando pensamos em um modelo de ensino, da importância de estarmos em sintonia com a educação do século XXI (...). Ao utilizarmos desses recursos, procuramos desenvolver uma experiência pedagógica que considera o educando um sujeito ativo no processo de Ensino, (...) mesclar os assuntos abordados em sala de aula com a vivência externa sociocultural dos alunos (...). No tocante ao saber histórico, consiste na tentativa de mesclar os assuntos abordados em sala de aula com a vivência externa sociocultural dos alunos, formando um espetáculo coletivo e não uma ideia pronta e imposta (FREITAS et al 2013, p. 224-225).

⁵² Relatos de experiências dissertados em artigos acadêmicos e no blog PIBID/História. Disponível em: <<http://pibidceres.blogspot.com.br/2010/12/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

Já os componentes do grupo *Leitura, Produção textual e Livro Didático*, afirmaram que buscaram:

Pensar em uma metodologia, que o professor tenha a preocupação de inserir o aluno na discussão a ser feita durante a aula, de modo a considerar o método indutivo/dedutivo como essencial para a inclusão do discente. Pois esse carrega consigo toda uma carga cognitiva adquirida em seu próprio cotidiano, a partir das mais diversas situações que enfrenta (ARAÚJO et al, 2013b, p. 218).

Em nossos encontros procuramos elaborar trabalhos, ou seja, oficinas as quais fujam da rotina da sala de aula. Para que através disso os alunos possam ter um melhor interesse pela disciplina de História (ARAÚJO et al, 2010).

O grupo *Mídia e ensino de História* escreveu:

Tivemos como ponto de partida a ideia de que usar do espaço virtual para fins educacionais, poderia tornar o processo de ensino aprendizagem dinamizador, que facilitasse a comunicação, a leitura e a escrita, além do espírito de cooperação e consequentemente da aprendizagem conjunta (FIGUEIRA et al, 2013, p. 06).

Planejamos e executamos ações que tinham a web, o uso de diferentes mídias, mais precisamente a criação de um Blog e de redes sociais (Orkut e Twitter) com fins educativos, como a utilização de salas de bate papo, filmes e documentários, e bem como a produção de material didático digital. Realizamos atividades em que inserimos os alunos no espaço virtual, apresentando-os às possibilidades de aprendizagem que a web oferece (MARIZ et al, 2012, p. 06).

Para o Grupo *Jogos Didáticos e Ensino de História*:

Na parte laboratorial dos jogos, pensou-se em possibilidades que explorassem a habilidade memorística, sem decoreba, e sim através da compreensão, da localização espacial, cronológica e dialética, além da atividade interacional dos alunos. Enfim, jogos que dessem uma nova visão as maneiras divertidas de trabalhar a disciplina de História (CAVALCANTE et al, 2010).

Por fim, os integrantes do Grupo *Imagem e o ensino de história* descreveram que:

Nas aulas utilizamos desde imagens, filmes, documentários e dinâmicas que abrangem esses recursos, como forma de tornar a aula atrativa para o alunado que sente dificuldade em entender a história. Portanto, o nosso objetivo é despertar tanto o interesse com a história através do grupo de imagens com nossas metodologias, fazendo com que o aluno desenvolva o senso crítico ao analisar determinada imagem, como também relacionar os fatos históricos com as diversas imagens tanto do tempo passado quanto as imagens do presente, pois assim o aluno pode estabelecer paralelos entre uma imagem e outra tirando conclusões que levem a discussões em sala de aula (MEDEIROS et al, 2010).

Com base nesses relatos, é possível constatar as orientações do coordenador I à medida que observamos características da multiplicidade de formas de aprendizagem histórica presentes no dia-a-dia, sendo pensadas como materiais didáticos que auxiliam um processo de ensino-aprendizagem em conexão com o cotidiano dos alunos. Essas reflexões dos bolsistas trazem elementos que nos permite compreender, por exemplo, que a articulação proposta por eles, pode induzir ao entendimento de uma *história viva*, tal como defende Rüsen (2001) haja vista que muitos desses estudantes da escola não enxergam a presença e utilidade da História na vida prática.

Sobre isso, Rüsen aponta ainda que a “consciência histórica é muito mais influenciada pela mídia do que pela educação formal (...) o mais importante é capacitar os alunos a entender a diferença, alteridade e a possibilidade de alternativas” (RÜSEN, 2013, p. 16). Dialogamos, também com as reflexões de Azevedo e Lima, pois apresentam que: “a prática profissional não consiste na simples reprodução de conhecimentos e métodos de ensino prefixados ou preconcebidos”, e desta forma, “as fontes e linguagens precisam ser múltiplas e diversificadas, considerando a necessidade de levarmos aos alunos, em formação da Educação Básica, meios para leitura e compreensão do mundo” (AZEVEDO; LIMA 2011, p. 74). Logo, reconhecemos nas experiências dos bolsistas, analisadas acima, a busca em promover uma discussão histórica que possibilite a compreensão do mundo, ou seja, de si e do outro no tempo.

Dentro desse enfoque questionamos o coordenador I sobre a relação que os pibidianos tinham com a escola conveniada e a efetivação de suas ações. Estávamos procurando entender quais foram as dificuldades e abertura da articulação teórico-prática, bem como de que maneira (ou se) aconteceu o processo de aprendizagem histórica por meio desses pressupostos

teórico-metodológicos. Em resposta, o próprio teceu considerações positivas da organização, abertura e liberdade que a direção da escola conveniada proporcionou. Segundo o professor:

A questão que a gente trabalhava muito era no sentido de desconstruir a escola, na questão de ir à escola, conhecer o trabalho da professora lá na escola, tentar entender a escola, a realidade dela. Porque é muito comum o aluno, discente da licenciatura, chegar e dizer: “não, essa escola não serve, se eu fosse professor seria diferente”. Mas a gente tem que entender os limites do professor lá, se só trabalhava com o livro didático, então entender essa realidade (Emerson Silva, entrevista concedida à autora em: 06 mai. 2016).

Embora tenha existido abertura institucional, algumas tensões estiveram na base da execução das atividades dos bolsistas de ID na escola. A primeira, já citada aqui, se referiu à resistência de uma das supervisoras com relação às ações dos mesmos em suas aulas. A outra, também já identificada pelos licenciandos no diagnóstico, foi acerca do posicionamento dos estudantes sobre a história que refletiu na recusa dos educandos da EECAAM em participarem das atividades feitas e aplicadas pelos mesmos. Ou seja, no início das atividades da escola, os pibidianos planejavam, mas na maioria das aulas, sentiram resistência por parte dos alunos.

Diante desses desafios e a fim de superar esse problema, identificamos, que um dos caminhos seguido pelo subprojeto foi a utilização de redes sociais, murais da escola e visitas nas turmas das professoras/supervisoras para divulgar as atividades. A imagem abaixo é um dos materiais produzidos para esse fim, divulgada nas redes sociais e murais da escola.

Figura IX – Material de divulgação das atividades do PIBID



Cartaz disponível em: <<http://pibidceres.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Esse pôster expõe pontos que caracterizam a busca dos bolsistas em trazer/atrair os alunos para a problematização do conhecimento histórico, por meio do estético, ou seja, ao analisar o que se “tem de histórico no estético” (RÜSEN, 2012), aproximam e atraem os estudantes para as aulas. Com isso, compreendemos que as culturas históricas foram utilizadas como saída metodológica para os impasses no ensino de História, uma vez que chegam e estão presentes no meio sociocultural do qual os estudantes fazem parte e podem assim, atrair os mesmos para a discussão histórica.

Alguns compartilhamentos dos bolsistas em relatos de experiência apresentam que: “diante das atuações na escola, foi possível perceber uma maior frequência de alunos participando do projeto, principalmente daqueles que no início das atuações declaravam não gostar da disciplina História” (ARAÚJO et al, 2013b, p. 218-221). Além desse grupo (*Leitura e Produção Textual*), o grupo *Mídia e ensino de História* assinalou que “é notório o aumento no numero de alunos a cada intervenção (...) e essa conscientização vem refletindo em bons rendimentos na disciplina, antes vista com rejeição e com pouca importância” (FIGUEIRA et al, 2013, p. 236).

Pôde-se perceber que os desafios foram superados de forma gradativa, acontecendo na medida em que as experiências sobre prática docente (pontos positivos e negativos) eram apresentados e debatidos nos ciclos de oficinas e reuniões (geral e subgrupo) pelos bolsistas, supervisores e pelo coordenador. Notamos um processo de *aprender-ensinando*. Para Antônio Nóvoa (1999), esse exercício de *aprender-ensinado* tendo na escola um espaço de formação, apresenta-se como salutar na formação de professores, pois:

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos (Idem, p. 11).

Portanto o subprojeto PIBID-História no CERES insere-se nas considerações desse autor, ao passo que as atividades desenvolvidas pelo mesmo na EECCAM, eram refletidas e tidas como ponto de partida de cada novo planejamento. Assim, potencializando ressignificações da ação para conseguir atingir os objetivos em sala de aula. Também, foram a base da construção e aplicação de oficinas de capacitação promovidas pelo subprojeto para os demais alunos da licenciatura em História na UFRN/CERES em 2011.

No que concerne a isso, as oficinas promovidas pelo PIBID/História foram aplicadas pelos bolsistas de ID com os alunos do curso de História durante o III Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do CERES/UFRN e tinham por objetivo compartilhar as experiências no subprojeto na escola conveniada⁵³. Estas intituladas de: *Da sala de aula à sala de bate-papo: a mudança do espaço educacional na era informacional*, *A interdisciplinaridade na história em quadrinhos*, *Possibilidades metodológicas com o uso de mídias e do livro didático no ensino de História*; *Replicando as Experiências Desenvolvidas pelo PIBID* e *A utilização da imagem e do lúdico no ensino de História*.

Nessa seara e entendendo que o PIBID tem como foco a prática docente nas escolas como base no diálogo teoria-prática, concluímos após fazer levantamento das atividades realizadas pelo subprojeto, que a discussão *teórica* sobre essa prática tomou bastante espaço na coordenação I.

Identificamos que as atividades de intervenção na escola foram maiores no segundo semestre de 2010. Primeiro, porque o semestre 2010.1 foi reservado para planejamento, conhecimento e montagem do diagnóstico da escola conveniada e estudo bibliográfico sobre literatura pertinente ao ensino e aprendizagem da história, sendo assim, só no segundo (2010.2) os bolsistas aplicaram o planejamento. Já em 2011 encontramos uma quantidade menor de atividades desenvolvidas na escola, sendo o foco das mesmas as oficinas de capacitação baseada nas experiências de 2010, bem como o tempo destinado ao estudo para o planejamento das mesmas.

Esse quadro, nos fez pensar que embora os bolsistas de ID tenham entrado no subprojeto, já com a maioria dos componentes curriculares tidos como “pedagógicos” cursados e a introdução da teoria e pesquisa histórica, necessitou e/ou procurou preencher certa lacuna teórica na formação dos mesmos, haja vista o tempo destinado para o estudo bibliográfico acerca da literatura sobre o processo de ensino e aprendizagem da História. O que para nós também é tido como uma contribuição do PIBID na formação desses futuros professores. Desta forma, a trajetória do subprojeto na coordenação I, reafirma o apoio do mesmo como um espaço de experiências que contribui para repensar a formação inicial e continuada, através de testes e reflexões sobre os novos e velhos caminhos que se apresentaram na prática docente em História.

Sobre nossa constatação, encontramos elementos dessa contribuição sintetizados em alguns relatos dos bolsistas de ID acerca de suas experiências no subprojeto. Como por

⁵³ As postagens do blog <<http://pibidceres.blogspot.com.br/>> servem de referência, já que lá, encontramos a divulgação das oficinas promovida pelo PIBID/História no ano de 2011, na UFRN.

exemplo, do grupo *Mídias e ensino de História* ao compartilharem: “Para os bolsistas serviu de estímulo e aproximação com a realidade da educação brasileira, reduzindo a distância entre academia e os dilemas existentes na escola” (FIGUEIRA et al, 2013, p. 230). Por sua vez, os bolsistas do grupo *Imagens e ensino de História* escreveram que:

Para nós pibidianos, podemos dizer que (...) aprendemos a nos portar como docentes, a ter o domínio da sala de aula, como também dos conteúdos. Aprendemos a importância de tratar com singularidade cada turma (...) também não podemos nos esquecer das permanências que certamente perdurarão não somente na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim, mas além de qualquer espaço físico. Permanências essas que estão arraigadas na práxis de todos os que participaram desse projeto (ARAÚJO et al, 2013a, p. 203).

Já os integrantes do grupo *Jogos e ensino de História*, ressaltaram:

Os bolsistas participantes do projeto também são beneficiados com essas atividades, tendo a atribuição da experiência e da desenvoltura em sala de aula, desenvolvendo a apresentação oral, o domínio em sala de aula e de conteúdo, e principalmente, a capacidade de diagnosticar o perfil de cada turma, fazendo possível elaboração rápida de atividades adequadas a cada uma em seus aspectos de participação, faixa etária e nível educacional (CAVALCANTE et al, 2013, p. 212).

A partir da reflexão feita até aqui, observamos informações que reafirmam a importância do subprojeto na formação de professores de História à medida que enxergamos uma formação não limitada a práticas de reprodução, mas, atenta à multiplicidade de formas de aprendizagem histórica presentes na sociedade, em que a escola é colocada também como espaço de formação docente. Portanto, possivelmente refletiu na possibilidade de ensinar uma história com sentido, atrativa e com uma abordagem que estivesse vinculada ao cotidiano dos estudantes da educação básica. Abaixo, organizamos algumas atividades desenvolvidas pelos pibidianos no decorrer dos anos de 2010 e 2011, estas construídas na escola conveniada, bem como na UFRN.

QUADRO III - Lista de atividades desenvolvidas pelos pibidianos na Coordenação II (dezembro de 2009 a dezembro de 2011)

ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID-HISTÓRIA NAS ESCOLAS CONVENIADAS, PARA ALÉM DAS INTERVENÇÕES/AULAS E NA UFRN
Reuniões semanais de planejamento com os bolsistas, supervisores e coordenador.
Oficinas na UFRN: possibilidades metodológicas com o uso de mídias e do livro didático no ensino de História, produzida pelos pibidianos com base em suas experiências, para os demais alunos de licenciatura em História do CERES.
Ciclo de Oficinas na UFRN: Replicando as experiências desenvolvidas pelo PIBID.
Cine & história.
Encontro Estadual de integração entre os Subprojetos PIBID da UFRN.
Apresentação de artigos de experiências produzidos pelos bolsistas de ID e Coordenador.
Oficinas de formação para os bolsistas ID e supervisores sobre o uso de tecnologias e mídias no ensino e aprendizagem, o uso do livro didático de história, bem como fontes históricas.
Oficina de história em quadrinhos na sala de bate-papo (web).
Confecções de Jogos: pibidlengos (mamulengo) – Jogo da trilha – Corrida histórica – Maquete sobre os continentes e engenhos – Jogo caixa histórica – Jogo Dados de imagens Históricas – Recital de poesias – Composição de paródias – Oficina de máscaras.

Quadro construído pela autora a partir dos artigos e entrevista realizada com o Coordenador I PIBID/HISTÓRIA da UFRN/CERES (2009-2011).

A trajetória da coordenação I chegou ao fim no final de 2011 quando saiu o remanejamento do coordenador para a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A maioria dos bolsistas de ID permaneceu no Programa, assim os relatos aqui apresentados, dizem respeito apenas ao período da coordenação I.

Agora convidamos o leitor para no próximo capítulo caminhar pela trajetória da qual denominamos de coordenação II do subprojeto PIBID/História na UFRN/CERES no recorte temporal de 2012 a 2014. Avante.

4. CONTINUAÇÃO, AMPLIAÇÃO E/OU NOVOS CAMINHOS? COORDENAÇÃO II (2012-2014)

Neste capítulo, vamos tecer reflexões sobre o segundo momento do PIBID/História na UFRN/CERES-Caicó, denominado de coordenação II. A filosofia do Programa nesta nova fase permanece a mesma, qual seja a de auxiliar a formação de professores com base nos elos colaborativos entre teoria-prática, ensino-pesquisa, ou seja, a de entender a universidade e a escola enquanto espaços formativos. Assim como no capítulo anterior, nossos critérios de análise estão pautados em identificar a trajetória de planejamento, organização, desafios e abertura, que nos permitam visualizar os caminhos de efetivação desses elos no percurso da nova coordenação. Identificando elementos da contribuição do subprojeto PIBID/História na formação dos envolvidos no mesmo dentro desse recorte temporal.

Temos como fontes os relatos de experiência presentes nos artigos produzidos e publicados pelos bolsistas de iniciação à docência e pela coordenadora II. Desta última, temos ainda uma entrevista realizada em maio de 2016. Somando a essas fontes, os relatórios finais do subprojeto PIBID/História na UFRN/CERES. A saber, essa coordenação teve início quando se deu o remanejamento do professor e ex-coordenador do subprojeto PIBID-História Émerson Neves da Silva no final de 2011. Em 2012, apenas dois docentes do Departamento de História da UFRN/CERES-Caicó, enquadravam-se nos requisitos⁵⁴ de seleção da CAPES para assumir a coordenação do referido. Destarte, já havia interesse da Professora Dr^a Jailma Maria de Lima no programa, impulsionando sua escolha em assumi-lo.

A trajetória desta professora como coordenadora do subprojeto PIBID-História estendeu-se até fevereiro de 2015. Todavia, esse período é dividido em dois momentos: o primeiro (2012-2014) corresponde ao período que a mesma permaneceu sendo a única coordenadora no subprojeto; o segundo (2014-2015) quando dividiu a coordenação com o professor Dr. Antônio Elíbio Júnior⁵⁵. Entretanto, nesse estudo nos limitamos a discutir apenas o período correspondente de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2014 que denominamos de coordenação II.

⁵⁴ Os critérios de seleção exigiam do futuro coordenador experiência de trabalho na educação básica, em componentes curriculares de estágio docente e no mínimo três anos de experiência na educação superior. No tópico 2.2 desse texto (*Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*), o leitor poderá relembrar essa organização e critérios gerais do PIBID.

⁵⁵ No processo de ampliação do PIBID, em 2013, foi lançado um novo edital que permitia que os subprojetos tivessem mais de um coordenador.

4.1 - Ponto de partida II: trajetória profissional-acadêmica

Em maio de 2016 a professora Jailma Lima, então coordenadora II, nos cedeu uma entrevista a qual norteia nossa análise nesse tópico. Iniciamos a entrevista buscando entender quais motivos fizeram a mesma escolher o magistério enquanto carreira profissional. Partimos da premissa de tentar visualizar se/como existiu influência do lugar acadêmico-profissional na organização e entendimento da função atribuída pela mesma às ações dos futuros professores de História na educação básica. Pois isso possivelmente poderia basear o planejamento desta coordenação II.

Em resposta, Jailma Lima assinalou que sua história na docência iniciou aos quatorze (14) anos de idade. Desta forma, sua trajetória como professora perpassa da educação infantil à educação superior, passando por instituições de ensino privado e público, nas modalidades regulares e de suplência como a educação de jovens e adultos. Os motivos que lhe fizeram escolher o magistério como carreira profissional estão atrelados em parte, às poucas opções que teve no período, haja vista o seu relato:

Como eu comecei a trabalhar ainda criança e em creche, acabou que a vida foi me levando para essa escolha sem muitas opções. Porque aí antes dos 18 anos, eu já passei no concurso da SESC para trabalhar com pré-escola e nesse meio tempo eu tive que ver qual vestibular eu ia fazer, qual área escolher (...). Só me restava escolher entre Letras e História, porque a noite não tinha outro curso. Eu trabalhava manhã e tarde. Dos dois eu acabei escolhendo História (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Apesar da escolha da docência e posteriormente pela História ter sido algo circunstancial – decorrente da falta de opções que a vida apresentou, principalmente porque a mesma necessitou trabalhar cedo, a professora Jailma Lima enfatizou: “Eu digo sempre que tive muita sorte em escolher a História, porque os meus caminhos foram abertos a partir daí” (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016). Isso porque, ao seguir na área tornou-se licenciada/bacharel em História⁵⁶ com Mestrado⁵⁷, Doutorado⁵⁸ e Pós-Doutorado⁵⁹ também em História. Sendo a História do Brasil República a área de concentração de suas pesquisas, com ênfase na História Política do/no Rio Grande do Norte.

⁵⁶ Pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (1996).

⁵⁷ Pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2001).

⁵⁸ Pela Universidade Federal Fluminense-UFF (2010).

⁵⁹ Pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2016).

A partir de seus relatos, constatamos que seu envolvimento na educação superior teve início em 2001 em uma universidade particular no Estado do Rio Grande do Norte. Em 2004 foi aprovada em concurso público para magistério superior da Universidade Federal do Rio Grande Norte – Campus CERES/Caicó. Atual vínculo empregatício da mesma, no qual é professora adjunta IV. Junto ao Departamento de História do CERES, exerceu funções como a Chefia do departamento, passando por representações nos Colegiados do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) e do Departamento de História. Também atuou como representante do CERES na Comissão Permanente de Desenvolvimento Institucional (CPDI). No mesmo departamento a docente ministra aulas em componentes ligados à área de concentração de suas reflexões e formação acadêmica, ou seja, a História do Brasil e do Rio Grande do Norte. Sobre isso, a coordenadora II relatou:

A partir dessas temáticas é que minha atividade docente se desenvolve, porque eu acabo atuando muito mais em questões ligadas à história política do que no ensino propriamente dito. Só que minha ação no PIBID, me levou para outro caminho que é o do ensino (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Dada essa afirmação, compreende-se um elemento importante para o entendimento da *função* que a mesma irá atribuir aos futuros professores de História (pibidianos) na educação básica. Esse entendimento estará intrínseco ao seu envolvimento no subprojeto PIBID-História. De tal modo que a partir das análises das experiências compartilhadas sobre seu período à frente da coordenação, iremos observar no planejamento e organização a *função* docente em História potencializada nas orientações das ações dos bolsistas de iniciação à docência pela mesma. Conquanto, sua carreira profissional na educação contribua para isso por ter ministrado aulas em curso de licenciatura e na educação básica. É a partir do subprojeto que Jailma Lima irá voltar seus olhares sobre a função e a formação do professor de História na educação básica.

Diferente da coordenação I, a coordenação II só veio a escrever uma proposta (documento oficial) de subprojeto em 2013. Pois no mês de agosto daquele ano a CAPES publicou edital⁶⁰ contendo modificações no Programa, exigindo das IES submissão de nova proposta institucional. Nessa perspectiva, nossos passos na análise, não irão partir deste documento, como feito na coordenação anterior. Embora durante entrevista ao ser questionada

⁶⁰ No tópico 2.2 (*Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*), o leitor pode recordar as reflexões que tecemos sobre esse edital.

sobre o planejamento e organização do subprojeto, Jailma Lima apontou que os pressupostos metodológicos presentes nesse documento estavam sendo efetivados desde meados do segundo semestre de 2012, assim teria em 2013 apenas repassado para o papel o que já estava desenvolvendo.

Contudo, considerando que sua coordenação iniciou no primeiro semestre de 2012, existe um espaço de experiência no qual possivelmente influenciou o planejamento e organização do subprojeto, ou seja, a *função* das atividades dos futuros professores nas escolas conveniadas. Desta forma, delimitamos como critério seguirmos inicialmente pautados em documentos (relatórios) situados antes da construção da proposta, bem como relatos (entrevista) que discorrem sobre o início da coordenação II. No momento oportuno, entraremos na análise desse documento tecido em 2013.

Visto isso, no tópico seguinte, nosso próximo passo será entender como aconteceu o processo de transição da coordenação I para a II, ou seja, observar as mudanças, continuidades e ressignificações das ações no PIBID/História. Com isso, almejamos compreender como se deu o planejamento e organização das atividades dos bolsistas, tendo o contexto escolar como espaço de formação. Adiantamos que compreendemos o primeiro semestre de atividade no subprojeto como um período de conhecimento, observação e implementação da organização que posteriormente foi efetivada no segundo semestre de 2012 e estendeu-se até 2014.

4.2 - Observação, experiência e ressignificações: transição, planejamento e organização

Em entrevista, a professora Jailma Lima apontou que assumir o PIBID-História na UFRN/CERES constituiu um dos maiores desafios de sua vida profissional. Nos seus relatos, percebemos que um dos pontos mais salientados, e que possivelmente constituiu-se alicerce dos desafios enfrentados para coordenar o subprojeto, foi o fato de sua formação acadêmica ser vinculada a um campo de pesquisa que não tinha como objeto a formação de professores de História.

Por outro lado, ao longo de nossa análise, constatamos que esse ponto irá potencializar uma possível formação continuada para a mesma. Pois, conforme seu relato:

Ninguém passa pelo PIBID e sai sem ter reflexos dele. Se você se envolve efetivamente em uma atividade dessas, necessariamente você cresce com ela. Você cresce tanto nas leituras que são diferentes da área que eu atuo; quanto você cresce na relação com os bolsistas que tem que ser mais próxima, que é

diferente da relação que você tem em sala de aula (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

No tocante a essa experiência compartilhada, identificamos elementos que evidenciam um ponto importante para o entendimento dessa coordenação, e consequentemente da contribuição do subprojeto na formação dos envolvidos entre 2012 e 2014. Pois no movimento de vivenciar em sua práxis experiências com a formação inicial, Jailma Lima potencializou também uma possível formação continuada para si própria à medida que aprofundava e envolvia-se nos fatos/situações partilhadas pelos e com os bolsistas no cotidiano escolar. Portanto, constataremos que a contribuição do subprojeto na formação dos futuros professores de História estará intrínseca às experiências vividas pela coordenadora no mesmo. Esse exercício se constituiu também ao passo que a mesma se deparou com a responsabilidade de coordenar um projeto que cogita uma constante autorreflexão sobre sua práxis e a dos bolsistas envolvidos.

Dentro desse enfoque, na transição de coordenação I para a II, sua ação no subprojeto já iniciou apresentando a necessidade de substituir a escola conveniada. Para a professora, essa mudança justificou-se por duas razões: uma delas consistia na aparente dificuldade de diálogo entre os bolsistas de ID e uma das supervisoras da escola, pois; “praticamente os 30 bolsistas tinham problemas com uma das professoras supervisoras (...), eles tinham problemas de relacionamento com a supervisora. O que dificultava muito o trabalho” (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016). Bem como existia segundo a mesma: “a exigência da CAPES, por escolas com *déficit* mais baixos, o que não era o caso da EECCAM” (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016). Essas questões somadas contribuíram para o remanejamento da instituição conveniada, sendo o Centro Educacional José Augusto (CEJA), a escola selecionada para a vaga.

Criado no dia 04 de abril de 1960 sobre Decreto de Lei nº 2.639⁶¹, o CEJA possui uma arquitetura contemporânea dos anos 1960 com diversidade de rampas, salas, ginásio e quadras de esportes, e recentemente passou por reformas na estrutura física. A história dessa instituição é marcada por períodos de reconhecimento frente à qualidade de ensino e momentos de desvalorização perante a sociedade. Haja vista que nas últimas décadas do século XX, foi considerado referência no município e na região do Seridó. Porém desde as primeiras décadas deste século XXI, encontra-se em um momento marcado pela evasão escolar e por baixos índices de desenvolvimento educacional.

⁶¹ Denominado de Instituto de Educação, a partir de 1975 passou a ser designado de Centro Educacional José Augusto.

Em 2012, ano que foi contemplado pelo subprojeto PIBID/História, a escola possuía IDEB de 2,4, e pouco mais de 600 alunos pertenciam a seu quadro de matrícula. Estes estavam divididos no nível de Ensino Fundamental e Médio e nas modalidades: Regular e EJA dos turnos: matutino, vespertino e noturno.

Fotografia II – Centro Educacional José Augusto



Fachada do CEJA. Disponível em: <<https://www.facebook.com/CEJA-CENTRO-EDUCACIONAL-JOSE-AUGUSTO-CAIC%C3%93-RN-181865208565752/>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Como podemos observar, o CEJA compõe uma realidade oposta da EECCAM, escola conveniada na coordenação I. Enquanto na EECCAM existia grande procura dos pais para matricular seus filhos, sendo o IDEB próximo da Média Nacional, no CEJA isso não acontecia. Para termos uma ideia, em 2014 apenas “pouco mais de 60 educandos frequentavam o ensino médio vespertino, e desses, mais da metade era composta por alunos da zona rural” (SILVA; TRINDADE, 2013, p. 08). Esse quadro apresentado caracteriza as primeiras mudanças dentro do subprojeto no processo de transição de coordenação. Bem como nos possibilita identificar que a evasão escolar⁶² somada à falta de interesse dos alunos da escola em estudar o ensino de História será um dos principais desafios das atividades desenvolvidas no CEJA.

Assim, após o período de transição de coordenação e conhecimento da escola, as atividades iniciaram no CEJA ainda em 2012.1. Entretanto conforme identificamos nas fontes, o planejamento e organização das ações desenvolvidas pelos pibidianos não

⁶² É importante salientar que a evasão escolar não é algo limitado à disciplina de História nessa instituição, mas um problema sistêmico do Centro Educacional, firmada com maior constância no ensino médio, nos turnos vespertino e noturno.

apresentou significativas modificações nesse semestre. Segundo a própria coordenadora, no primeiro semestre as intervenções foram expandidas para o ensino fundamental e na modalidade de educação de jovens e adultos. E continuou com divisão dos subgrupos por eixos de recursos metodológicos, como acontecia na coordenação I.

Acerca dos porquês de seguir a mesma organização da coordenação anterior, Jailma Lima descreveu ter priorizado no primeiro momento, a observação e acompanhamento das intervenções dos bolsistas no CEJA. Isso foi feito com vias de refletir se e de que forma o ensino de História (ensino e aprendizagem) estava sendo tecido nas atividades desenvolvidas. A mesma informou que através disso chegou à conclusão de que os subgrupos encontravam-se mais preocupados em apresentar e dominar a variedade de recursos didáticos e metodológicos, do que na discussão e compreensão do conteúdo histórico no processo de ensino e aprendizagem.

Também não estavam se dedicando como deveriam às atividades de planejamento, pois “muitas vezes preparavam uma aula pelo telefone” (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016). Os fatores levantados pela coordenadora com base em suas observações induziram a docente a questionar sobre qual ensino de História, e consequentemente quais professores de História estavam emergindo dessas intervenções. Sobre isso compartilhou: “Nessa relação com a escola, você volta a pensar nesses jovens, o que eles estão estudando. Você se questiona qual é o ensino de História que eles estão estudando e para que serve esse ensino de História” (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Frente às constatações da coordenadora não podemos deixar de salientar que muitos dos bolsistas de ID já faziam parte do subprojeto, vindos da coordenação I. E, como observamos no capítulo anterior, entre suas atividades (segundo as fontes que tivemos acesso) estava o estudo teórico-metodológico acerca do ensino de História – inclusive ministrando oficinas. Destacamos também que parte desses pibidianos já tinha cursado os estágios e os componentes curriculares destinados a essa discussão proposta ao ensino da História. Pois a maioria estava cursando o/os último/s semestre do curso.

Portanto, considerando os pontos citados acerca da formação dos bolsistas e levando em consideração o diagnóstico feito pela coordenadora, compreendemos com base em autores como Nóvoa (2004), Ramalho e Nuñez (2013), Huberman (1992) dentre outros, que é pertinente ponderar que os processos de formação fazem parte de toda a vida profissional do docente. Não finalizam na fase inicial, nem na resolução de um problema e/ou impasses específicos. Mas, sobretudo, o desenvolvimento profissional docente deve ter em sua base

constantes atualizações, reflexões e ressignificações sobre as práticas e os problemas apresentados a cada contexto vivenciado no/do ciclo de atuação.

Dialogamos com Ramalho e Nuñez (2013, p. 08), ao assinalar a necessidade de compreender que a práxis do professor “não é, simplesmente, de natureza técnica e sim uma profissão baseada em conhecimentos e saberes especializados” e este está inserido em uma sociedade na qual exige readequações e ressignificações constantes. Articulando esse pensamento com o de Antônio Nóvoa (2001) entendemos que “só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”, pois “mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação” (NÓVOA, 2001, p. 03).

Trabalhar nessa perspectiva significa autonomia e consciência dos professores sobre a necessidade de potencializar no seu cotidiano de trabalho a autorreflexão como ação necessária ao desenvolvimento profissional. O que aparentemente, não estava sendo efetivado pelos os bolsistas de ID, haja vista o diagnóstico levantado pela coordenadora. Ainda sobre isso, Cainelli (2001), aponta que “o que precisa ser definido é a natureza do conhecimento específico, a natureza do conhecimento pedagógico e as formas de articulação entre ambos” (CAINELLI, 2001, p.10). Partindo dessa premissa e das reflexões tecidas, é visível a dificuldade dos bolsistas ID, em efetivar essas articulações na ação prática de suas atividades.

Portanto, compreendemos que a ausência de planejamento e reflexões dos pibidianos sobre suas ações na escola conveniada possivelmente sinalizam uma das razões do problema levantado pela professora, pois como já citamos, o desenvolvimento profissional docente necessita ser entendido pelo profissional enquanto um círculo de aprendizagem permanente (RAMALHO; NUÑEZ, 2013). Essa aprendizagem seria tecida no processo de reflexão prática sobre a prática, onde a pesquisa e a crítica estariam articuladas à vida profissional do docente. Assim, uma reflexão limitada a um caso específico ou firmada apenas em um período da sua formação não significa o fim dessa aprendizagem. Pois a complexidade e pluralidade do cotidiano escolar a cada instante apresentam novos desafios, que exigem constante autorreflexão e autonomia sobre a práxis.

As constatações da coordenadora sinalizam ainda a importância de existir o acompanhamento dos futuros professores na inserção da prática docente, não só a nível de orientação teórica, mas de refletir sobre a prática que estão construindo como docentes, com vias de inserir essa reflexão como algo pertencente na sua identidade profissional⁶³. Logo,

⁶³ Sobre a construção da identidade de professores, Ramalho e Nuñez (2013) assinalam que “a construção de identidades é um processo de socialização. A socialização de saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e

tendo consciência que a reflexão necessita estar firmada em suas práticas, não só em um determinado período da sua formação, mas durante todo seu desenvolvimento profissional.

Em resposta ao diagnóstico elaborado, identificamos que o caminho seguido pela coordenação, esta atrelado as leituras de documentos norteadores do ensino de História, bem como o aprofundamento nas discussões sobre formação dos professores de História na educação básica. Em relato ressaltou:

Eu comecei a ver os problemas e a pensar. Foi um momento muito angustiante. Porque você não trabalha com formação de professores, você não pesquisa isso. Você não está diretamente com esse pensamento digamos, assim... no seu campo de visão. E aí eu fui rever os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Esse depoimento em conjunto com as reflexões feitas até aqui, nos possibilita enxergar dois elementos importantes da contribuição do subprojeto na formação dos envolvidos no mesmo: o primeiro corresponde à formação continuada da professora e o outro ao reflexo dessa na formação dos bolsistas de ID. Concluímos isso, pois ao projetar para sua capacitação os estudos do campo e discussão da formação e função docente em História e adentrando seu olhar para a autorreflexão sobre práxis, potencializou para si, uma formação continuada. Logo, ao passo que assumiu a postura de acompanhar e observar a prática docente dos pibidianos, a mesma foi conectando-se com sua função no subprojeto e construindo as orientações dadas aos objetivos dos pibidianos no contexto escolar.

Visto que, após fazer esse levantamento e estudos, seu primeiro passo foi orientar os pibidianos a fazerem leituras bibliográficas sobre o ensino de História, com foco na problematização do conhecimento histórico por meio de fontes históricas, análise de livro didático, ensino/pesquisa e nos documentos oficiais, como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares. Conforme escreveu a coordenadora, essas escolhas partiram do seguinte ponto:

Eu tinha em mente que era um professor de História que a gente estava formando. Então assim, tinha que se investir também no conteúdo, tinha que se investir na compreensão das Diretrizes Curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foi assim que eu pensei (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Esse movimento de observação, questionamentos e leituras frente às questões diagnosticadas, projetou a ressignificação da divisão e base teórica/metodológica no subprojeto. Levando a professora Jailma Lima a refazer a divisão interna do subprojeto inspirada nas orientações dos eixos temáticos propostos pelos PCNs, a saber; *Identidades, povos e culturas; Trabalho e disputas por propriedade; Religião, religiosidades e política; Nações, nacionalismo e conflitos e Movimentos Sociais*. No que concerne a essa divisão, a coordenadora relata que se constituiu com o objetivo de que os bolsistas de ID:

Tentassem pensar a História a partir dessas temáticas. Porque era uma forma de não ministrar o conteúdo que o professor dava. Mas era uma forma deles pensarem nessas questões em diferentes temporalidades como forma de auxiliar o conteúdo que o professor estava ministrando. Então assim, claro que essas temáticas poderiam ser outras, mas essa foi a minha escolha naquele momento, a partir de questões que eu entendia sendo de fundamental importância para formação do professor de História (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Essa nova organização incluía, por exemplo, um maior tempo dos bolsistas na escola. Nesse tempo, os planejamentos e reflexões, bem como as intervenções de grupo deveriam acontecer semanalmente. Abaixo sistematizamos no quadro a nova organização do subprojeto PIBID-História nessa coordenação.

QUADRO IV - Organização interna dos pibidianos em grupos na Coordenação II (2012-2014)

ESCOLAS CONVENIADAS		CEJA E WALFREDO
GRUPO EIXO TEMÁTICO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES E PUBLICO ALVO
Identidades, povos e culturas	Pensar os conteúdos históricos indicados pelo professor supervisor por meio dessa perspectiva.	Bolsistas de ID Supervisores Alunos do EF e EM Modalidades Regular e EJA.
Trabalho e disputas por propriedades		
Religião, religiosidades e política		
Nações, nacionalismo e conflitos		
Movimentos Sociais		

Quadro construído pela autora dessa dissertação, a partir dos artigos e entrevista realizada com a coordenadora II PIBID/HISTÓRIA da UFRN/CERES (2012-2014).

Relacionamos essa divisão também à visão e função que a professora potencializou ao ensino de História. Porquanto, durante entrevista questionamos a mesma acerca da função deste ensino, obtivemos a seguinte resposta:

A História tem uma contribuição essencial para a formação do cidadão para viver em sociedade. Viver em sociedade implica em diversas questões, inclusive com as questões marginais da nossa sociedade. Viver em sociedade implica necessariamente compreender as nossas diferenças. E essas diferenças são uma das questões extremamente importantes para que o ensino de História (...). O conhecimento histórico é essencial para uma formação cidadã. Para que se compreenda que viver em sociedade implica necessariamente em conviver com diferenças étnicas, religiosas, de gênero e etc. Acho que o ensino de História fundamentalmente precisa enfrentar essas determinadas questões (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Logo, os objetivos da aprendizagem histórica apresentados por essa coordenadora passam também pela compreensão de que a História possui uma “*função prática na vida dos seres humanos*” (RÜSEN, 2001, p. 71). Haja vista que sua declaração sinaliza a importância da história na compreensão de *si* e do *outro*, como um meio de desconstruir determinados preconceitos e visões. Igualmente nos remete a elementos da Didática da História tal como defende Rüsen (2012), uma vez que para o mesmo:

O ponto da partida e a extensão da didática da história são os processos de aprendizado necessários para a vida prática nos quais a história é processada, ou mais exatamente: os processos de aprendizado em que as experiências com o passado humano são feitas e interpretadas de maneira tal que adentrem como grandezas determinantes o quadro orientador da prática da vida atual (RÜSEN, 2012, p. 120).

Ainda nessa seara, em artigo publicado no ano de 2013, a coordenadora afirmou:

Inspirando-nos em Rüsen, para quem a formação se refere a um conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, ligada aos saberes, à práxis e às subjetividades, estamos selecionando materiais diversos, elaborando atividades e discutindo sobre a nossa produção. Esperamos, com isso, uma melhoria tanto na formação do graduando/bolsista, quanto nos resultados alcançados junto aos alunos das escolas públicas envolvidas (LIMA, 2013, p. 06).

Compreendemos que a organização dos subgrupos por eixo temático, bem como os relatos e reflexões expostos acima, nos levam a enxergar que entre os objetivos dessa coordenação, estava contribuir para a formação de professores conectados a uma aprendizagem histórica que contemplasse a pluralidade da sociedade. Ou seja, o multiculturalismo como uma das funções de possível orientação da aprendizagem histórica na

vida prática dos estudantes. Nessa seara, dialogamos com as estudiosas Regina Couto e Selva Fonseca (2008), pois trazem importantes considerações quando alertam para a necessidade de se pensar a formação de professores de História pelas vias do multiculturalismo. Haja vista estarmos inseridos em uma sociedade, cada vez mais globalizada, desigual e multicultural. Conforme as autoras:

O que se espera para uma política de formação docente de História, é a busca de respostas plurais para uma sociedade também plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominantes, não negligenciando “os outros”, as margens, os diferentes (COUTO; FONSECA, 2008, p. 109).

Ainda sobre essa questão, Vera Candau enfatiza que não se pode ignorar na educação e na formação de professores a pluralidade, pois constitui e permeia os cenários de atividade docente e cotidiano escolar, já que:

Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferentes cenários sociais, políticos e culturais (CANDAU, 2011, p. 249).

Somado a essa discussão e com o objetivo de finalizar nossas reflexões sobre o processo de planejamento e organização, que consequentemente estão incorporados na *função* das atividades de formação dos futuros professores de História nessa coordenação, trazemos para o texto o documento da proposta de subprojeto⁶⁴ escrito pela coordenadora em 2013.

Intitulado de *PIBID de História do CERES: formando professores pesquisadores*, notamos em seus objetivos, os elementos da discussão já apresentadas até aqui, porém com ênfase ao diálogo teoria/prática/pesquisa/reflexão como algo intrínseco à prática docente. Compreendemos isso dada a perspectiva presente de orientar os bolsistas a entender o cotidiano escolar enquanto espaço de investigação da aprendizagem histórica, necessários nos seus processos formativos e profissional. Esse ponto nos remete novamente ao diagnóstico feito pela coordenadora e seus desdobramentos no planejamento e orientação das ações dos

⁶⁴ É importante lembrar, como dito no início desse capítulo, que ao entrar no subprojeto a coordenadora Jailma Lima, não construiu um plano de trabalho, pois foi exigido pela CAPES apenas em 2013. Logo, justifica também estarmos apresentando ele só depois de ter tentado reconstruir o processo de organização e planejamento antes da construção do mesmo, entendendo que sua coordenação se iniciou em 2012.

pididianos. Pois, observamos que seus estudos sobre a formação de professores de História a partir da sua experiência, levantou uma possível busca de contribuir para formação de professores de História atentos à reflexão sobre a prática como algo inerente à construção de suas identidades profissionais.

No que se refere à pesquisa no contexto escolar, inserida nos processos formativos de professores, Azevedo e Stamatto (2011) assinalam que é recente no Brasil, datada aproximadamente dos anos de 1990. Para as autoras, “apesar de recente, esse tipo de formação parece ter se tornado lugar comum nas discussões educacionais contemporâneas. Há uma espécie de aceitação e consciência geral da necessidade de formarmos o professor que adota como base da sua prática a pesquisa” (Idem, p. 03). Essas autoras, através de projeto de pesquisa⁶⁵ desenvolvido na UFRN a propósito da formação de professores/pesquisadores⁶⁶ de História, concluíram que inserir a pesquisa enquanto um meio formativo no desenvolvimento do professor é romper com a formação tradicional, pois possibilita ao licenciando:

Ler uma realidade e interpretá-la com base no que aprendeu na graduação, sendo possível assim a articulação entre teoria e prática, propondo (projeto) novas metodologias, ações, reflexões, são meios para que o futuro profissional se conscientize da importância social do seu papel de professor de História. Ainda tendo como pressupostos a construção e demonstração de uma visão crítica e interpretativa sobre a realidade educacional e a necessidade de fazer da sua prática um processo contínuo de investigação (AZEVEDO; STAMATTO, 2011, p. 08).

Indicadores dos elos entre ensino-pesquisa-reflexão nas atividades formativas dos bolsistas foram constatados nos relatórios finais de 2012 e do início de 2013 do subprojeto PIBID/História. Também dados referentes às participações dos bolsistas de ID em eventos acadêmicos, apresentando reflexões sobre suas experiências no Programa. Em 2013 aproximadamente 34 resumos envolvendo cerca de 25 pibidianos, foram apresentados em congressos estaduais e nacionais. Destes, mais de 15 tiveram seus trabalhos completos publicados em anais⁶⁷. Bem como, nos relatórios, principalmente o de 2013, encontramos um crescente número de encontros/reuniões dos subgrupos para planejamento e reflexão das atividades desenvolvidas nas escolas conveniadas e reunião dos bolsistas com a coordenação para apresentação e compartilhamento das experiências.

⁶⁵ Executado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com estudantes do curso de licenciatura em História que estavam cursando os componentes de Estágio.

⁶⁶ Os sujeitos investigados foram os alunos do componente curricular Estágio Supervisionado.

⁶⁷ Esses trabalhos publicados serão base de nossa análise no último tópico desse capítulo.

Portanto, a discussão feita até aqui nos possibilitou identificar os elementos da transição de coordenação e o processo de organização e planejamento da coordenação II, que refletiram na *função* do professor de História entendido por essa coordenadora. E que, conseqüentemente, foram projetados na orientação das ações de formação dos bolsistas. Observamos também que o planejamento e organização dessa coordenação ocorreu de forma gradativa durante o primeiro semestre de atuação dos bolsistas na escola conveniada. Acontecendo ao passo que a mesma ia conhecendo e adentrando suas reflexões sobre formação docente em História, partindo de uma *reflexão prática sobre a prática*.

Logo, esse planejamento e organização compreendidos até aqui começaram a ser efetivados aproximadamente no segundo semestre de 2012.2, tanto nas atividades desenvolvidas no CEJA, como na Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel. Esta última passou a ser contemplada pelo programa a partir do semestre 2012.2⁶⁸. A saber, a Escola Monsenhor Walfredo Gurgel está localizada em um bairro próximo ao CEJA e à UFRN, sendo esse um dos critérios de sua escolha. Na instituição, o PIBID-História atuou apenas no Ensino Fundamental, nível de atuação do professor supervisor.

Diferente do CEJA, não possui uma arquitetura bem planejada, mas um ambiente pequeno e bastante carente de reforma estrutural na parte interna. Apesar desses limites físicos e estruturais, apresentava um melhor desenvolvimento educacional com base nos dados do IDEB. Pois no ano de 2012 alcançou a média 31, maior portanto, que a do Centro Educacional José Augusto. Os alunos que frequentam a escola são da zona urbana e residem nas proximidades da mesma.

⁶⁸A inclusão do dessa instituição é fruto das ações de expansão que o PIBID estava vivenciando na época.

Fotografia III - Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel



Fachada da escola. Disponível em: <<http://blogdoserido.com.br/noticias/ultimas-escolas-construidas-em-caico-foram-realizacoes-de-alvaro-dias/>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Identificamos que um dos principais desafios do subprojeto nessa instituição, que baseou os planejamentos dos bolsistas, consistiu inicialmente na falta de interesse dos estudantes com o ensino de História e a falta de espaço da mesma, para desenvolver atividades extraclasse.

4.3 - Coordenação e supervisão: diálogo e formação

Visto o processo de planejamento e organização em que o subprojeto se firmou nessa coordenação, vamos refletir nesse tópico se existiu e como aconteceu o diálogo da coordenação com a supervisão no que diz respeito ao acompanhamento das atividades de formação dos bolsistas de ID nas escolas conveniadas.

Em busca de responder essa questão, questionamos a coordenadora Jailma Lima acerca da recepção das escolas com o subprojeto. Em resposta, enfatizou a abertura das escolas no sentido de ceder espaço físico como aconteceu no Centro Educacional, pois nessa instituição o PIBID-História possuía uma sala de reuniões e de atendimento aos alunos e posteriormente com o desenvolver das atividades construiu-se também uma sala temática (veremos no próximo tópico). Bem como ambas as escolas estiveram abertas para as atividades do subprojeto. Já acerca do processo de seleção e escolha dos supervisores, a professora Jailma Lima compartilha que aconteceu de forma simples, pois apenas dois

professores formados em História do CEJA e um da Escola Estadual Walfredo Gurgel se enquadravam nos critérios da CAPES⁶⁹, logo, juntaram-se à equipe.

No que concerne à relação dos supervisores e o desenvolvimento das atividades propostas e ministradas pelos pibidianos em suas turmas, a coordenadora ressaltou que ao introduzir os pibidianos nas escolas, orientou que os mesmos tivessem respeito com o espaço do supervisor, pois para a mesma:

A gente estava chegando à escola e eu sempre tive muito cuidado, sempre dizia para os alunos que a gente estava chegando ao trabalho deles. E a gente não podia se meter no trabalho deles (...) para que os supervisores não achassem que os alunos estão ali para supervisionar seu trabalho ou criticar. Sempre chamei muito a atenção pra isso (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

Quando o assunto é o diálogo da coordenação com os supervisores no acompanhamento e discussão da formação dos bolsistas, esta vivenciou alguns obstáculos. Embora tenham tido uma boa relação bolsistas-supervisão, coordenação-supervisão, sendo aberto para as atividades dos pibidianos, a questão de disponibilidade dos supervisores para participar das reuniões foi um dos desafios. Entretanto, Jailma Lima compartilhou que essas ausências nas reuniões eram decorridas da falta de tempo dos mesmos:

Para você ter ideia, o professor Jeová trabalhava em três cidades diferentes (...). Nesse processo não sobrava tempo para ele. A professora Do Céu trabalhava em uma escola particular também. Então assim, era muito difícil e nós só tínhamos eles. A gente não podia exigir deles, apesar de ser uma exigência da CAPES (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

A coordenadora apresenta que a saída encontrada para esse “diálogo” acontecia à medida que os supervisores repassavam o conteúdo no qual estavam ministrando e a partir disso, os bolsistas de ID planejavam as intervenções a serem aplicadas. Sobre isso, enfatizou: “Nós deixamos muito à vontade para que os supervisores encaminhassem o trabalho nas escolas relacionando com as atividades que já tínhamos proposto” (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

⁶⁹ Esses critérios foram apresentados no tópico 2.2 deste trabalho (*Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*).

Com base nas nossas fontes de análise, identificamos que o acompanhamento das ações dos bolsistas de ID pelos supervisores no contexto escolar teve que enfrentar em alguns momentos uma possível falta de entendimento dos supervisores acerca de suas funções no subprojeto. Muitas vezes os bolsistas ministravam as intervenções e os supervisores aproveitavam esse horário para fazer outras tarefas ou até mesmo não compareciam para supervisionar. No relato da coordenadora abaixo, poderemos observar elementos desta constatação:

Houve um conflito sério que aconteceu em uma determinada conversa na escola e um aluno entendeu que um dos bolsistas ia se meter em uma confusão entre eles (...) e nesse dia foi ruim, **porque o supervisor não estava** (...) aí eu tomei uma decisão: alunos na escola, só com a presença do supervisor, que já era uma determinação da CAPES e que **não sei exatamente porque não estava sendo cumprido** (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016) (grifos nossos).

Logo, esse fator é um dos motivos que possivelmente materializa o silêncio e ausência de citação dos supervisores nas fontes que tivemos acesso, principalmente nos artigos feitos pelos bolsistas de ID. Pois quando aparecem citados, apenas são remetidos às aulas de observação⁷⁰. É importante ressaltar que a falta de tempo dos professores é, na maioria das vezes, reflexo de um sistema educacional, político e econômico que ao desvalorizar o trabalho docente, induz o mesmo a uma rotina profissional muitas vezes tripla. Apesar disso, verificamos que ao adentrar a rotina desses profissionais, por mais corrida que se apresentasse, o subprojeto trouxe impactos positivos. Chegou a influenciar ressignificações sobre a prática docente de alguns desses supervisores. Um caso citado pela coordenadora, em que isso fica visível, é do professor/supervisor da Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel, Jeová:

O professor Jeová tem uma história interessantíssima no PIBID, porque assim, é aquele professor que faltando pouco tempo de aposentadoria e (...) hoje voltou para os bancos da universidade para fazer uma especialização em História da África e está concluindo agora. Então o PIBID movimentou a vida profissional do professor (Jailma Lima, entrevista concedida à autora em: 11 mai. 2016).

⁷⁰ Essas observações ao serem citadas se resumem a informar a quantidade de aulas que observou.

Assim, apesar dos desafios enfrentados, o subprojeto mobilizou de alguma forma a prática docente dos supervisores. Bem como, tentou se adaptar e entender a rotina dos mesmos na busca de melhor desenvolver as ações nas escolas conveniadas. Tecida essa reflexão, no próximo tópico, buscamos observar elementos do planejamento e organização da coordenação II, potencializada nas ações dos bolsistas de iniciação à docência, ou seja, a *função* atribuída aos futuros professores de História. Caminharemos por algumas ações desenvolvidas pelo subprojeto nas escolas conveniadas com vias de minimizar/superar a falta de interesse e envolvimento dos estudantes das mesmas com o ensino de História.

4.4 - Experiências de novos e velhos desafios no diálogo teoria-prática

Quando falta interesse dos alunos participarem das nossas atividades, nós temos que parar e pensar no que seria mais agradável para os alunos e o que os faria ficar atraídos a participar. Mediante a isso, estamos exercitando a nossa prática docente, já na graduação, levando várias dessas nossas aprendizagens para a nossa sala de aula quando chegarmos a atuar diretamente como professores (SANTOS, 2013a, p. 09).

Essa epígrafe foi selecionada por nos permitir introduzir uma das premissas de análise desse tópico, que consiste em tentar visualizar características do planejamento e organização da coordenação II, potencializada nas ações dos bolsistas de iniciação à docência, ou seja, a *função* atribuídas aos futuros professores de História. Nesse sentido, o relato da bolsista Santos (2013) possui indícios dessa *função* docente, ao passo, que as articulações dos elos teórico-prático no processo formativo da mesma está permeado pela consciência da própria em entender a importância de refletir criticamente a sua práxis, enquanto um exercício necessário no seu processo de formação acadêmica e profissional.

Logo, compreendendo um exemplo dessa projeção no processo formativo da bolsista Santos, nos debruçamos também sobre os demais artigos de experiências dos bolsistas de ID⁷¹. Assim sendo, é importante considerar as escolas conveniadas como espaços de estudo e aplicação das atividades formativas dos pibidianos. Como vimos nesse estudo, duas escolas estiveram contempladas ao subprojeto durante essa coordenação. Deste modo, foi primando o contexto de cada uma delas que as ações foram planejadas e desenvolvidas pelos pibidianos.

⁷¹ Um dado importante é que a maior parte das publicações de relatos de experiência dos pibidianos foi feita pelos bolsistas contemplados no subprojeto a partir de 2012.2. Pois, dos que já faziam parte do Programa desde a coordenação I, não encontramos reflexões que remetessem as suas atividade no novo planejamento da coordenação, mas as experiências na coordenação anterior.

Para recordarmos, o contexto do CEJA apresentou a evasão escolar como um dos maiores problemas enfrentados pelo centro, logo se consistiu um dos desafios do PIBID/História. Principalmente porque parte dos bolsistas só podiam desenvolver atividades no período da tarde, horário de maior evasão. Somou-se a isso a resistência dos estudantes em participar das atividades – consequência direta do desinteresse em estudar a disciplina História. Compreendemos que esses fatores podem ter contribuído para o CEJA ter sido a instituição mais apresentada, comentada e refletida pelos bolsistas e coordenação tanto nos relatórios como nos artigos de experiência. Já a Escola Estadual Monsenhor Walfredo, por possuir uma estrutura física precária dificultava as atividades extraclasse. Com isso, as ações eram desenvolvidas apenas no horário do professor/supervisor. Igualmente, a falta de interesse dos alunos pela História se constituía um problema a ser pensado na aplicação das intervenções.

Dentro desse enfoque, constatamos na documentação⁷² que os pibidianos, incluído os ingressos de 2012.2, antes de iniciarem suas atividades no segundo semestre fizeram durante o período de férias, leituras bibliográficas sobre o ensino de História e os processos de ensino e aprendizagem na educação básica. A propósito do trabalho no contexto escolar, localizamos que os ingressantes foram orientados a observarem as aulas ministradas pelos professores supervisores durante cerca de um mês, para só depois, planejarem suas atividades. Sobre os objetivos dessas observações e ações, em artigo, a coordenadora II ressaltou:

As atividades de observação e intervenção desenvolvidas pelos pibidianos na escola não têm como objetivo qualificar ou desqualificar o trabalho dos professores que lá atuam. Entre os objetivos do PIBID estão compreender a realidade escolar na qual estão inseridos e pensar novas metodologias e formas de trabalhar o conteúdo de História nas escolas (LIMA, 2013, p. 05).

Verificamos nos relatos⁷³ das ações dos bolsistas a predominância da discussão dos conceitos de identidade, tempo, história, diversidade, tolerância, nacionalismo, patriotismo, nazismo, fascismo, classes sociais. Bem como, variedade de temas que contemplavam gênero, questões étnico-raciais, religiosa, política, violência, desigualdades sociais, dentre outros. Compreendemos que estes pontos sinalizavam uma eventual visão na qual aprendizagem

⁷² Artigos de experiências dos bolsistas de iniciação à docência e da professora coordenadora, bem como os relatórios finais do subprojeto PIBID/História (2012-2014).

⁷³ Presentes nos artigos dos mesmos sobre suas experiências e nos relatórios finais do subprojeto PIBID/História UFRN/CERES entre 2012 e 2014.

histórica é situada nas ligações passado/presente, com vias de levar a concepção dos alunos enquanto sujeitos inseridos nos processos históricos.

Podemos confirmar essa reflexão, no relato das bolsistas Brito, Cardoso e Medeiros quando afirmam:

Baseando-se na experiência e no cotidiano dos educandos, estabelecemos uma ligação entre o passado e presente e um compartilhamento de conhecimentos, proporcionados pelas vivências culturais distintas, que transforma a sala de aula em um ambiente de troca de saberes (...). Notamos também que, depois de toda discussão, eles passaram a entender que a História não faz parte apenas do passado, já que utilizamos exemplos do presente para entendermos o passado. Como por exemplo, os protestos contemporâneos indígenas (BRITO et al, 2013, p. 08).

Essa amostra de dados nos permite afirmar que os bolsistas envolvidos no subprojeto estavam preocupados e atentos à pluralidade, bem como em superar um ensino de História sem contextualização e sentidos na vida dos estudantes, considerando assim em seus planejamentos características da Didática da História. Referente a isso, selecionamos alguns trechos que sinalizam elementos norteadores dos seus planejamentos de ações/intervenções, que a nosso ver, também vão ao encontro da *função* do professor de História, presente no planejamento da coordenadora.

O primeiro deles se refere às reflexões das bolsistas Silva e Trindade:

Utilizamos preceitos da Didática da História, exploração do livro didático, imagens, músicas entre outras fontes documentais, que possibilitaram maior visão dos alunos acerca dos conteúdos discutidos durante as aulas. Assim, tentamos manter um diálogo com os mesmos, considerando que tais procedimentos são de fundamental importância para o bom desenvolvimento educacional/intelectual do indivíduo (SILVA; TRINDADE, 2013, p. 03).

As bolsistas Brito, Cardoso e Medeiros escreveram:

O planejamento da intervenção considerou as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares de História para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e ainda o livro didático dos alunos, bem como alguns autores que são referências para a discussão sobre o ensino de História (...). Desta maneira, ao inserirmos os alunos nestas atividades reflexivas, além de mostrarmos que eles são sujeitos da história, também atentamos para o fato de que a mesma é construída pela humanidade como um todo (BRITO et al, 2013, p. 02).

Já Salustiano e Silva assinalaram que:

Segundo os PCNs, é preciso que se leve em conta a opinião dos alunos, os seus questionamentos e o modo de viver dos mesmos, tentando aproximar os fatos ocorridos à realidade vivida e para que haja uma melhor compreensão dos alunos sobre o que é ser sujeito histórico e se entenda como tal. O que importa de fato é a forma pela qual esses novos “instrumentos de trabalho” do professor vão ajudá-lo a tornar sua aula mais dinâmica (SALUSTIANO; SILVA, 2013 p. 08).

Portanto, entendemos que quando os pibidianos fazem reflexões partindo de seus desafios na vivência da dinâmica escolar para buscar construir conexão com a base teórico-metodológica aprendida na universidade e a partir das orientações da coordenadora, projetam um processo formativo no qual a reflexão e a autonomia são colocadas no centro do *ensinar-aprendendo*. Enxergamos com isso, uma aprendizagem docente com referência na reflexão “prática sobre a prática”, que a nosso ver contribui para o entendimento da autorreflexão enquanto algo permanente à práxis docente.

Nesse sentido, dialogamos em nossa reflexão com Philippe Perrenoud, pois para o mesmo “a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional (PERRENOUD, 2001 apud RAMALHO; NUÑES, 2013, p. 14). Portanto, dialogando também com Nóvoa, ao passo que assinala: “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (NÓVOA, 2004, p. 07).

Destarte, entendemos que os elos teórico-práticos são possivelmente efetivados a partir do momento que os bolsistas de ID planejam e refletem alternativas, novas e/ou velhas (já apresentadas pela literatura da área) para superar, alcançar e/ou ressignificar suas metas na prática docente. Ou seja, potencializando um exercício que almeje dialogar/articular a historiografia, a literatura pedagógica e o conhecimento adquirido nas experiências do cotidiano escolar. O que de antemão já apresenta a complexidade do fazer/saber/ser professor em constante autorreflexão.

Podemos observar a procura em fazer esse exercício de autorreflexão no relato de Medeiros, Nascimento, Santos e Araújo ao escreverem:

Esta oficina foi essencial para a nossa formação, já que nos pôs em contato com a realidade e nos mostrou que, nem sempre é possível executar tais

ideias, **visto que na prática** surgem novos obstáculos que não foram pensados a priori. Sendo assim, o docente deve **reelaborar o planejamento anterior para adaptá-lo à realidade emergente**, e assim tornar sua aula mais agradável ao mesmo tempo em **que ganha experiência para tornar-se um bom profissional**. (ARAUJO et al, 2013d, p. 06) (grifos nossos).

Bem como no relato das pibidianas Silva e Trindade (2013), quando afirmaram:

Objetivamos compreender e responder, por meio das intervenções realizadas nas salas de aula de rede pública de ensino, alguns questionamentos bastante frequentes na mente de muitos dos licenciados: Como colocar em prática as teorias metodológicas estudadas na universidade? Quais os limites e aberturas que a rede pública de ensino nos possibilitou? (...) Várias dúvidas fizeram-se presentes nos momentos de planejamento. Conseguiremos fazer com que os alunos construam uma visão/opinião crítica da História, na qual se colocará como sujeito participante? Será possível colocar em prática as teorias adquiridas na universidade? (SILVA; TRINDADE, 2013, p. 05).

No que se referem a esses questionamentos, essas bolsistas concluíram:

Assim chegamos ao resultado de que é possível sim colocar o planejado e as novas propostas metodológicas adquiridas na universidade em prática nas salas de aula da rede pública. Porém esse processo necessita de tempo e dedicação, uma realidade bem distante da maioria dos professores que por vezes tem o dia a dia cansativo, assim como o tempo de trabalho acaba por gerar um cansaço físico e mental, acarretando estresse no seu cotidiano, deixando o mesmo sem tempo de planejar suas aulas (...). Em suma, nossas intervenções responderam às inquietações sobre a prática do ensino/aprendizagem de História nas salas de aula da rede pública, que é possível sim, colocar em prática novas metodologias de ensino/aprendizagem, bem como uma nova historiografia na sala de aula, contudo isso precisa ser bem planejado e ter como base a realidade do meio social em que está inserido o aluno e seu ambiente escolar (Idem, p. 06-07).

Frente a isso, o percurso de nossas análises nas experiências dos bolsistas de iniciação à docência (presentes em seus artigos), nos leva a entender características da *função* do professor de História potencializado a partir do planejamento e orientação da coordenadora (já apresentados nesse capítulo) em suas ações. Ou seja, identificamos nesses relatos, uma contribuição do subprojeto, em buscar auxiliar a formação de futuros professores conectados com relação teoria/prática/pesquisa/reflexão como algo intrínseco à atividade docente em história. Assim como, futuros docentes, atentos a problematização do conhecimento histórico levando em consideração a pluralidade/diversidade dos sujeitos em sociedade. Ou seja, o

multiculturalismo, como uma das funções de provável orientação da aprendizagem histórica na vida dos alunos.

Portanto, no quadro abaixo, sistematizamos algumas das atividades desenvolvidas pelos pibidianos entre os anos de 2012 à 2014, que tiveram essas perspectivas inseridas em seus planejamentos.

QUADRO V - Lista de atividades desenvolvidas pelos pibidianos na Coordenação II (fevereiro de 2012 a janeiro de 2014)

ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID-HISTÓRIA NAS ESCOLAS CONVENIADAS, PARA ALÉM DAS INTERVENÇÕES/AULAS
Reuniões semanais de planejamento dos bolsistas
Exposição “Túnel do Tempo” realizada na Feira de Ciências do CEJA
Exposição de um painel de fotografias sobre o desenvolvimento de atividades do PIBID nas escolas no CERES/UFRN
Exposição do painel de fotografias sobre o desenvolvimento de atividades do PIBID no CEJA
Encontro Estadual de integração entre os Subprojetos PIBID da UFRN
Apresentação de cinco (05) artigos de experiências produzidos pelos bolsistas de ID e Coordenadora do PIBID-História CERES/UFRN
Oficinas de formação para os bolsistas ID e supervisores sobre os usos do livro didático de história e fontes históricas (2012)
Confecções de Jogos: Quebra-cabeça – Varal da leitura – Pibidlengos (Mamulengo)
Oficina de história em quadrinhos na sala de bate-papo (web)
Feira científica e cultural do CEJA “Tema formas de Trabalho no Brasil”. O PIBID-História apresentou sobre o trabalho imigratório no Brasil.
Gincana cultural entre as duas escolas participantes do PIBID: CEJA e Monsenhor Walfredo Gurgel. Com apresentação de grupos de dança das escolas, jogos de memória com imagens históricas e um tabuleiro histórico. Contou com a arrecadação de cupons fiscais e alimentos para serem doados a instituições sociais da cidade de Caicó, além de comprovação de doação de sangue.
Continuação da Montagem de uma sala temática de História no CEJA e planejamento da sala temática na Escola Monsenhor.
Oficina de teatro – Império Romano
Oficina de História e Música
Oficina de Documentários
Oficina de produções de mascaras indígenas utilizados nos rituais religiosos.
Oficina Cultura Africana e Afro-Brasileira.
Preparação para ENEM e atendimentos aos alunos das escolas conveniadas em horário extraclasse.
Trabalhos científicos apresentados na ANPUH Nacional/2013 e em outros eventos nacionais e estaduais sobre experiências do PIBID na UFRN/CERES.

No que concerne ao desenvolvimento destas atividades que foram a base da articulação teoria/prática/pesquisa/reflexão efetivada no desenvolvimento das ações dos pibidianos, identificamos que a participação e envolvimento dos estudantes das escolas conveniadas nas mesmas aconteceu de forma gradual. Pois no início, apesar da divulgação e o empenho dos pibidianos em planejar suas ações, os estudantes sequer compareciam ou se envolviam nas intervenções. Podemos contatar isso na experiência compartilhada em artigo pela coordenadora II:

Atualmente, um grupo dos bolsistas que foi designado para acompanhar os terceiros anos vive uma grande decepção e angústia porque os alunos não aparecem nas atividades planejadas (...). Assim, enquanto alguns descreem que seja possível tornar alguns alunos mais interessados nas atividades do PIBID, outros apostam em estratégias atrativas (LIMA, 2013, p. 05).

Logo, esse problema foi um ponto de constante reflexão dos bolsistas. Nesse sentido, das atividades presentes no quadro V, destacamos a exposição *Túnel do Tempo, Sala Temática* e a *Gincana Cultural*. Elas são algumas das estratégias/saídas mais comentadas na documentação que tivemos acesso, enquanto atividades que auxiliaram a superar e/ou diminuir os problemas enfrentados nos contextos das escolas conveniadas. Porquanto, como vimos, a evasão e a visão dos alunos de um ensino de História sem utilidade estava no centro dos desafios dos pibidianos.

Nesse foco, verificamos nos relatórios do PIBID/História que a exposição *Túnel do Tempo*, realizada na Feira de Ciências no CEJA em novembro de 2012⁷⁴ foi pensada como um meio de chamar atenção e envolver os alunos da instituição com as discussões sobre o conhecimento histórico. Durante entrevista, a coordenadora II ressaltou que participar desta atividade e estruturá-la contribuiu na divulgação do subprojeto no Centro Educacional, pois os estudantes participaram da construção, montagem e explicação da atividade ao público visitante, sob orientação dos bolsistas de ID e dos professores/supervisores.

E segundo informações presentes do relatório/2012 do PIBID-História, no dia do evento, passaram mais de 1000 visitantes⁷⁵ pela sala “Túnel do Tempo”. Jailma Lima assinala ainda que a razão desse sucesso “foi o investimento que fizemos no uso de imagens e objetos que dessem uma espécie de ‘materialidade’ às temporalidades históricas” (LIMA, 2013, p. 05). O mesmo foi composto por:

Representações, maquetes e objetos: caverna pré-histórica, múmia, pirâmides do Egito, as trincheiras durante as Grandes Guerras, o surgimento da imprensa, da fotografia, exploração do ouro, do trabalho escravo, os cortiços no Rio de Janeiro no início do século XX, Era do Rádio e da TV, música, sequência de imagens de diversos momentos históricos, painéis grandes com imagens que representavam o imaginário do mundo medieval, o homem Vitoriano, a bomba atômica o Brasil durante o regime militar brasileiro, dentre outros (UFRN/CERES, 2012, p. 43).

⁷⁴ Na parte do anexo o leitor poderá visualizar alguns registros da exposição *Túnel do tempo*.

⁷⁵ Com base nas assinaturas presentes no livro de visitas.

Após o fim da exposição, aconteceu a transferência de parte desses materiais para uma sala cedida pela direção do CEJA ao PIBID, denominada posteriormente de *Sala Temática da História*. Embora a exposição tenha impulsionado a criação desta *sala temática*, observamos nos documentos analisados, que a mesma foi sendo equipada e utilizada de forma gradativa ao longo dessa coordenação. Somando-se às ações que se destacaram na busca em lidar com a falta de interesse dos alunos em estudar a História.

Nessa seara, o Cine-PIBID foi uma ação incorporada à mesma. Segundo os relatórios⁷⁶, consistia em uma atividade extraclasse do subprojeto, que buscava proporcionar através da exibição de filmes e documentários a problematização do conhecimento histórico. Sobre isso, Jailma Lima dissertou: “Objetivamos tornar a sala um cantinho da escola que sempre tenha atividades educativas e culturais disponíveis para os alunos” (LIMA, 2013, p. 06). Assim, tantos os bolsistas de ID como os professores supervisores passaram a utilizá-la para ministrar suas aulas/ações. Firmando-se como outra estratégia de atrair e envolver os estudantes da instituição para as aulas de História.

Frente a isso, compreendemos que nessa coordenação, a *sala temática* apresentou-se, juntamente com a exposição, como frutos do movimento de reflexão sobre os problemas do ensino de História no contexto da escola. Pois apresentou possibilidades de potencializar possíveis aulas que fugissem da rotina escolar, dada a dinamicidade e variedade de materiais, recursos e fontes históricas que possivelmente estavam presentes nas mesmas. Logo, entendemos que somadas aos objetivos do ensino de História projetado nos planejamentos e atividades dos bolsistas, serviram de alicerce e alternativa metodológica para o processo de ensino e de aprendizagem com vias de mostrar uma história viva⁷⁷, tal como Rüsen defende.

Isso porque ao pensarmos o processo de aprendizagem histórica dos alunos, não podemos deixar de considerar os espaços de formação histórica presentes em seu cotidiano. Pois a *formação histórica* trata-se de “todos os processos de aprendizagem em que ‘história’ é o assunto e que não se destina em primeiro lugar à obtenção de competência profissional” (RÜSEN, 2001, p. 48). Para tanto, temos o exemplo do Cine-PIBID que ao ser projetado para o ensino de História, poderia potencializar uma aprendizagem mais conecta com a vida dos alunos. Haja vista que nos espaços de formação histórica circulam as culturas históricas⁷⁸ advindas da produção dos historiadores e da “história feita sem historiadores (...) que

⁷⁶ Relatórios finais do subprojeto PIBID/História da UFRN/CERES-Caicó.

⁷⁷ Para Rüsen (2007), a história viva atribui sentido a vida prática dos seres humanos, porque possui suas raízes no cotidiano. Ou seja, serve de orientação para que os seres humanos entendam suas ações por meio de uma organização temporal.

⁷⁸ Para recordar mais sobre essa discussão, ver o capítulo II, no tópico 2.4 (*Pensando a formação e função do professor de História*).

disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais” (FLORES, 2007, p. 85).

Olhando por essa perspectiva, podemos considerar que a sala temática, incluindo o Cine-PIBID e a exposição, apresenta-se como um desses espaços onde as culturas históricas sejam elas produzidas ou não pelos historiadores, estão circulando. De tal forma, caberia ao professor/supervisor e aos bolsistas de ID fazer as articulações necessárias para uma compreensão histórica que cogite sentidos às identidades dos estudantes. Nos documentos que tivemos acesso, não encontramos muitos registros fotográficos desta sala, porém a fotografia a seguir, retirada de um relatório do subprojeto, representa um dos espaços da mesma⁷⁹. Na imagem, observamos a sala sendo utilizada em uma das ações dos bolsistas de ID.

Fotografia IV - Intervenção sobre Idade Média realizada na Sala Temática



Fonte: Relatório Final do PIBID-História UFRN/CERES (ano 2013).

A sala temática do CEJA apresentou-se também como uma saída para integrar as escolas conveniadas. Os pibidianos passaram a montar atividades (principalmente com foco no Cine-PIBID) a fim de atrair aos horários extraclasse⁸⁰, também os estudantes da Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel. Outro indicador que destacamos na busca do subprojeto em integrar as escolas e movimentar os interesses dos estudantes pelo Ensino de História foi a intervenção intitulada *Gincana Científica Cultural*.

⁷⁹ Estes materiais foram transferidos depois de produzidos e utilizados para exposição *Túnel do Tempo* referente à Idade Média.

⁸⁰ As ações extraclasse eram as atividades desenvolvidas em horários diferente das aulas do professor/supervisor.

Segundo o relatório PIBID-História (UFRN/CERES, 2013), essa ação iria acontecer em duas etapas. No entanto, as nossas fontes não nos permitem confirmar se existiu a segunda fase da gincana. Para tanto, a mesma teve sua primeira parte efetivada em julho de 2013 com os alunos do ensino fundamental dos professores de História supervisores de ambas as escolas conveniadas ao subprojeto. Ainda segundo esse relatório, a gincana começou a ser devolvida por etapas de arrecadação de cupom fiscal e de doação de sangue. Na parte do encontro das duas escolas, teve a competição por meio de jogos históricos e *Quizzes*⁸¹ acerca do conhecimento histórico.

Conforme consta na entrevista com a professora Jailma Lima e no relatório do ano de 2013, essa intervenção é vista de forma bastante significativa já que os alunos teriam se envolvido e compareceram em grande número para a realização da atividade. A imagem exposta a seguir é um dos registros do dia da primeira fase da gincana. Nela os bolsistas estão fazendo a contagem de cupom fiscal e comprovante de doação de sangue, enquanto os alunos das escolas conveniadas estavam se organizando/chegando para iniciar a competição histórica.

Fotografia V - Gincana Cultural: CEJA x Monsenhor



Fonte: Relatório do PIBID/História CERES-Caicó (2013).

À vista da discussão que propusemos fazer nesse tópico, compreendemos que por ter tido duas escolas conveniadas ao subprojeto, os futuros professores bolsistas tiveram a possibilidade de vivenciar realidades escolares com múltiplos desafios, mas que lhe

⁸¹ Jogos de perguntas e respostas.

apresentaram igualmente múltiplas aprendizagens ao seu desenvolvimento profissional. Observamos também que o exercício proposto nessa coordenação da pesquisa e reflexão inerente à prática docente, tem nos artigos produzidos pelos bolsistas de ID acerca de suas experiências no subprojeto e nas diversas atividades planejadas e refletidas para superar os problemas específicos do ensino de História nas escolas, seus maiores representantes.

Acerca dos avanços das ações dos pibidianos com relação ao envolvimento dos estudantes das escolas nas atividades do subprojeto, encontramos esse relato da coordenadora II no relatório de 2013 no qual informa:

Aos poucos o PIBID vem crescendo e abrangendo a sua maneira de trabalhar e procurando a cada dia uma forma de aproximar os alunos através das atividades realizadas pelo Projeto. É claro que o PIBID não está finalizado, pois precisa de aperfeiçoamento e expandir para atingir um número maior de alunos (UFRN/CERES, 2013, p. 35).

Desta forma, finalizamos esse capítulo compreendendo que a função que essa coordenação atribuiu aos futuros professores de História da educação básica esteve atrelada ao processo de observação, adaptação, ampliação, reflexão, pesquisa e ressignificações, ou seja, às experiências que iam sendo vivenciadas no subprojeto nas escolas conveniadas e a autonomia dos bolsistas de pensar esses processos, entendendo a reflexão como base do seu desenvolvimento profissional. Logo, observamos elementos importantes atribuídos à formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos nessa coordenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, a caminhada pelas fontes de análise nos permitiu desenhar a trajetória do subprojeto PIBID-História na UFRN/CERES entre os anos de 2009 e 2014. Com isso, conseguimos identificar as trajetórias de planejamento, organização e desafios, bem como os caminhos apontados e as articulações tecidas. Embora não tenha sido esse um exercício fácil, haja vista os desafios que permearam sua construção. Seja pelas entrevistas que não conseguimos ou nossas próprias limitações, acreditamos que conseguimos responder as questões norteadoras desse estudo.

A cada passo seguindo nessa investigação, fomos enxergando uma das que para nós constitui a principal base das contribuições do subprojeto na formação de professores de História na UFRN/CERES, qual seja a de colaborar com a articulação teoria/prática e ensino/pesquisa, enquanto exercício necessário à aprendizagem docente. Portanto, acreditamos que as experiências construídas no contexto escolar a partir do subprojeto contribuíram para a formação acadêmica-profissional dos envolvidos à medida que vivenciavam os dilemas, desafios e aberturas da complexidade que envolve ser professor na educação básica.

Com isso, observamos a importância dos ambientes escolares serem inseridos como espaços formativos dos futuros professores (bolsistas de ID) bem como dos professores que ensinam nas escolas (supervisores) e dos que ensinam na universidade (coordenadores). Conseguimos, portanto, visualizar a relação universidade-escola em uma perceptiva que potencializou tanto reflexões sobre a formação inicial, como a continuada.

Notamos ainda, uma Didática da História atenta às diversidades de formas de aprendizagem histórica e a função da história na vida em sociedade, não limitada às práticas de reprodução (RÜSEN, 2012). E que essa perspectiva, ao ser projetada nas orientações e planejamentos dos bolsistas, levou os futuros professores a refletirem saídas para desconstruir uma visão de história sem utilidade e desnecessária, que muitos estudantes das escolas conveniadas tinham, visto ter sido esse um problema enfrentando pelas duas coordenações.

Portanto baseados nessas considerações, e em todo nosso estudo, acreditamos que o PIBID tem modificado os eixos da formação de professores. Usamos o termo “eixo” à luz da discussão apresentada por Candau (2011), no estudo *Universidade e formação de professores: que rumo tomar?* Nesse estudo a autora sugere uma mudança de eixo na formação de professores, enquanto ação necessária para o magistério, pois este ainda é entendido como

algo de responsabilidade apenas dos departamentos de Educação, já que “na prática acadêmica das universidades, licenciatura é sinônimo de disciplinas pedagógicas” (CANDAU, 2011, p. 44).

Ao defender isso, Candau está sugerindo uma partilha das responsabilidades, já que, “a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica” (Idem). Logo, só a partir daí é que será possível uma nova reforma curricular nas licenciaturas, nas quais as responsabilidades estejam compartilhadas. Desta forma, a autora conclui:

É possível que se chegue a uma nova proposta curricular, mas esta deve ser concebida como parte de um processo e como o produto de uma nova práxis construída na dinâmica existencial da vida universitária (Idem).

Acreditamos que o PIBID tem possibilitado a construção de uma nova práxis na dinâmica da vida universitária, ou seja, na formação de professores. Pois, ao cogitar uma formação na qual teoria-prática, ensino-pesquisa estejam em sintonia e a escola como co-formadora, movimenta não só o cotidiano escolar, mas e, sobretudo, o acadêmico. Isso acontece, à medida que ao abrir espaço para as áreas específicas do conhecimento coordenarem seus próprios subprojetos, incentiva essas áreas a refletirem sobre a formação de seus professores e a função destes na educação básica, trazendo a formação docente para o centro das discussões acadêmicas.

Esse movimento pode potencializar uma formação continuada para os coordenadores, a exemplo do que vimos na coordenação II. Ao passo que esses docentes passam a conhecer a dinâmica complexa e múltipla da rotina escolar, bem como os problemas do ensino-aprendizagem de suas áreas, exercitando reflexões que podem resultar em investigações e propostas de mudanças nos currículos acadêmicos das licenciaturas.

Como vimos, são inúmeras as contribuições do PIBID na formação de professores, e especificamente no nosso recorte, para os professores de História. Também não podemos deixar de salientar que são muitas as temáticas que circulam e desdobram-se a partir do PIBID, logo não foi, nem é nossa intenção tentar responder ou abraçar todas elas. Sendo que toda pesquisa tem sua delimitação, essa foi a nossa e esperamos que as análises aqui apresentadas contribuam para as reflexões acerca da importância desse projeto na formação de professores.

O subprojeto PIBID/História na UFRN/CERES continua sendo vivido, e feito por muitos outros pibidianos. A ele, e a tantos outros PIBIDs, desejamos vida longa nesse tempo que tem sido tão difícil para aqueles que acreditam na educação.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: Carla Bassanezi Pinsky (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849671/mod_resource/content/1/AZEVEDO%20Crislaine%20Barbosa%20-%20Artigo%20%20Hist%C3%B3ria%20%20Ensino.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Historiografia, Processo Ensino-Aprendizagem e Ensino de História. **Metáfora Educacional**, v. n. 9, 2010.

_____; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e Compreensão do Mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011.

BARROS, José D'Assunção. A escrita da História a partir de seis aforismos. In: _____. **A Expansão da História**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

CAINELLI, Marlene. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. **Sæculum**, n. 6/7, jan./dez. 2000/2001. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11265>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CANDAU, Vera. **Reinventar a escola**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2000.

_____. Universidade e formação de professores: que rumo tomar? In: _____ (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 24. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**. n. 15, v. 2, 2010.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CREMA, Everton. Está mais difícil aprender/ensinar História hoje?! In: _____; André Bueno; Dulceli Estacheski (Orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição E-book LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. Disponível em: <<http://simpohis2016.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

FREITAS, Itamar. Cultura Histórica e livro didático em Jörn Rüsen. In: Carla Mary Oliveira; Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano (Orgs.). **Cultura histórica e ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FLORES, Élio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. **Revista Sæculum**. n. 16 - jan./jun. 2007. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11374>> Acesso: 24 jul. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 1993.

_____; COUTO, Regina Célia. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: _____; Ernesta Zamboni (Orgs.). **Espaço de formação do professor de História**. Campinas/SP: Papirus, 2008.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. [et al]. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. (Textos FCC, 41).

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de Professores**. Antônio Nóvoa (Org.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

LOPES, Fátima Martins. O PIBID de História - Natal: Histórico e Perspectivas. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 3: Refletindo sobre os Projetos/Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2012.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Outras famílias do Seridó: genealogias mestiças no sertão do Rio Grande do Norte (séculos XVIII-XIX). 2013. 360f. **Tese** (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARCOS, Fernando Sánchez. **Cultura Histórica**. s/d. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html>. Acesso em: 14 mai. 2015.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: Contribuições para pensar, Fazer e Ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **História Hoje**, v. 2, n. 4, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. s/d. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016

_____. **Professor se forma na escola**. Entrevista concedida à Nova Escola. 2001. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. 2004. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (Orgs). **Formação, Representações e Saberes Docentes**: Elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/.../praxise.../article/view/279/285>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. **História Viva**: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma Hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Estevão Rezende Martins (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

_____. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. **Jörn Rüsen e Didática da História**. Transcrição de aulas. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – PPCGE/UFPR, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Uniu, 2009.

_____. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: Carla Mary Oliveira; Serioja Rodrigues Mariano (Orgs.). **Cultura histórica e ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

DOCUMENTAIS

ARAÚJO, Ana Caroline de; AZEVEDO, Gleice Linhares de; DANTAS, Gloriana Santana; MEDEIROS, Daiane Priscila Oliveira de. Ensino de História: novas perspectivas através da utilização das iconografias. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 4: As falas dos atores / Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2013a.

ARAÚJO, Carla Arione de Oliveira; ARAÚJO Heudja Santana Varela Ribeiro; ARAÚJO, Monica A.; CUNHA, Tuylla Rayane Tavares; DANTAS, Gizelle Karine de Medeiros; DANTAS, Jailka Ingrid M.; MEDEIROS, Mayara Vívian de. **Grupo: leitura e comunicação**. Caicó, 26 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://pibidceres.blogspot.com.br/2010/11/grupo-leitura-e-comunicacao.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. [et al]. Explorando o texto no ensino de História: a constituição de uma práxis pedagógica dialógica. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 4: As falas dos atores / Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: a proposta da sociedade brasileira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2001.

_____. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2006.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007a.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007b.

_____. **Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2007c.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2007d.

_____. **Decreto nº 6.316/2007, de 20 de dezembro de 2007.** Cria a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). 2007e.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2010.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Aperfeiçoamento e atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 9. ed. 2014.

_____. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016.

_____. **Portaria nº 084/2016.** Revogou a Portaria n. 46, publicada em 11 de abril de 2016 que aprovava um novo Regulamento para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2016.

BRASIL/CGV/DEB/CAPES. **Ofício Circular nº 2/2016.** Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid. Brasília. 2016.

BRASIL/MEC/CAPES/FNDE. **Edital/2007.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2007.

BRASIL/DEB/CAPES. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009.

_____. **Edital nº 018/2010/CAPES.** PIBID Municipais e Comunitárias. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.

_____. **Edital nº 001/2011/CAPES –** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

_____. **Edital CAPES nº 011/2012.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.

_____. **Relatório de Gestão DEB (2009-2013).** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013.

_____. **Relatório de Gestão I DEB (2009 – 2014).** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014a.

_____. **Relatório de Gestão II DEB (2009 – 2014).** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014b.

BRITO, Maiara Brenda Rodrigues de; CARDOSO, Jéssica Alves; MEDEIROS, Valdelice. Refletindo o Ensino de História no Ensino Fundamental a partir da experiência no PIBID de História. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 27, 2013, Natal/RN. **Anais...** Disponível

em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CARTA DO FORPIBID CONTRA A OPRESSÃO E PELA CORAGEM DE FORMAR PROFESSORES. Disponível em:

<http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2016.

CAVALCANTE, Jeferson Carlos; DANTAS, Kelvin Douglas Dantas; FARIA, Laísa Fernanda Santos de Farias; SILVA, Marcelo Márcio da; SOARES Ligia Mariane Costa. **Atividades com os jogos didáticos na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim** – uma breve avaliação. 2010. Disponível em: <<http://pibidceres.blogspot.com.br/2010/12/atividades-com-o-os-jogos-didaticos-na.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. [et al]. O lúdico e o ensino de História: a utilização de jogos didáticos no ensino de História. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 4: As falas dos atores / Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2013.

FREITAS, Vanessa Maria de Queiroz; NÓBREGA, Daniely Cristina; OLIVEIRA, Randson Martins; SOARES, Cesyanne Medeiros; SOUZA, André Luís Nascimento de. A comunicação e expressão: uma estratégia de ensino de História. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 4: As falas dos atores / Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2013.

FIGUEIRA, Ana Paula Santana; GONÇALVES, Nikolay Ceausescu P.; MARIZ, Monielle Medeiros; MEDEIROS, Dayvid Anderson Alves; OLIVEIRA, Mirian Kelly Silva; SILVA, Lêda Mayara Alves; SOUZA, Lucélia da Silva Souza. Mídias e o ensino de História: as mudanças tecnológicas e a renovação pedagógica. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 4: As falas dos atores / Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2013.

LIMA, Jailma Maria de. Experiências de ensino a partir do uso de imagens: desafios para o PIBID de História do CERES/UFRN. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 27, 2013, Natal/RN. **Anais....** Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371327098_ARQUIVO_ExperienciasdeensinoAnpuh2013.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

MARIZ, Monielle Medeiros; MEDEIROS, Deyvid Anderson Alves; SILVA, Lêda Mayara Alves da. Sobre novos espaços de ensino-aprendizagem em História: os ambientes virtuais enquanto novas salas de aulas na era da informação. Encontro Estadual de História - ANPUH/RN, 5, 2012, Caicó/RN. **Anais...** Disponível em: <<http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST08/Sobre%20novos%20espacos%20de%20ensinoaprendizagem%20em%20Historia%20os%20ambientes%20virtuais%20enquanto%20novas%20salas%20de%20aulas%20na%20era%20da%20informacao.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MEDEIROS, Daiane Priscila Oliveira de [et al]. **Atuação do grupo de imagens na EECCAM**. Disponível em: <<http://pibidceres.blogspot.com.br/2010/11/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SALUSTIANO, Deize Camila Dias; SILVA, Daniel Francisco da. A transposição didática nas salas de aula: o ensino de História Antiga e as inovações metodológicas. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 27, 2013, Natal/RN. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SANTOS, Lidiane Araújo dos. Historiografia, ensino e suas relações com as práticas do PIBID. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 27, 2013a, Natal/RN. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SILVA, Brenda Soares; TRINDADE, Ana Carla de Medeiros. Uma reflexão sobre a didática do ensino/aprendizagem de história nas salas de aula de rede pública. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 27, 2013, Natal/RN. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SILVA, Émerson Neves da. A Experiência no Cotidiano escolar e a potencialização a formação Docente: o PIBID e o desenvolvimento de uma práxis pedagógica dialógica. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 3: Refletindo sobre os Projetos/Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2012.

_____. O ensino de História e o romper com o tradicionalismo pedagógico. In: André Ferrer P. Martins; Marta Maria Castanho Pernambuco (Orgs.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN**, v. 4: As falas dos atores / Edital 2009. Natal: EDUFRN, 2013.

UFRN/PIBID. **Resolução nº 83/73, de 04 de outubro de 1973** – CONSUNI. Criação do Núcleo Avançado de Caicó (NAC). 1973.

_____. **Projeto Institucional PIBID-UFRN**. 2007.

_____. **Projeto Institucional PIBID-UFRN: reflexões sobre a ação docente**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009a.

_____. **Subprojeto – História** - UFRN-CERES-Caicó. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009b.

_____. **Projeto Institucional PIBID-UFRN: Iniciação à docência na articulação universidade-escola**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

_____. **Projeto Institucional PIBID-UFRN**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.

_____. **Resolução nº033/2013-CONSEPE, de 12 de março de 2013**. Regulamento interno do PIBID na UFRN. 2013a.

_____. **Regulamento Interno do Programa Institucional de Iniciação à Docência PIBID-UFRN.** 2013b.

_____. **Projeto Institucional PIBID-UFRN.** Edital nº 61/2013 PIBID: 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013c.

_____. **Subprojeto – História** - UFRN-CERES-Caicó. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013d.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – UFRN.** Ano base 2014. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2015.

UFRN/CERES. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História.** 2005.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – História 2012/1.** Subprojeto PIBID História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – História 2012/2.** Subprojeto PIBID História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – História 2013/1.** Subprojeto PIBID História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – História 2013/2.** Subprojeto PIBID História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – História 2014/1.** Subprojeto PIBID História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014.

_____. **Relatório de atividades do PIBID – História 2014/2.** Subprojeto PIBID História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014.

ENTREVISTAS

TRINDADE, Ana Carla de M. **Émerson Neves da Silva.** Entrevista cedida à autora em: 06 mai. 2016. (1 hora e 10 min).

_____. **Jailma Maria de Lima.** Entrevista cedida à autora em: 11 mai. 2016. (53 minutos).

ANEXOS

1.0 - EXPOSIÇÃO TÚNEL DO TEMPO







2.0 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRANDA: ANA CARLA DE MEDEIROS TRINDADE
ORIENTADORA: PROFA. DRA. VILMA DE LURDES BARBOSA E MELO
PESQUISA: ENTRE TESTES E EXPERIÊNCIAS - MEMÓRIAS DO SUBPROJETO
PIBID-HISTÓRIA NA UFRN/CERES (2009-2014)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL COM OS COORDENADORES DO SUBPROJETO PIBID-HISTÓRIA NA UFRN/CERES-CAICÓ (2009-2014)

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Formação acadêmica – curso e datas de conclusão.
- 4- Atuou como professor na educação básica? Por quanto tempo? Em qual nível/modalidade?
- 5- Tempo de atuação na UFRN/CERES-Caicó.
- 6- Áreas de pesquisa – ensino – extensão que desenvolveu na educação superior (como estudante e como professor).
- 7- Para o senhor/senhora quais os sentidos e função do ensino de História?
- 8- Quais componentes curriculares o senhor/senhora ministra no Departamento de História no CERES?
- 9- Motivos da escolha pelo magistério.
- 10- Como surgiu e/ou o que te levou a ter interesse em ser coordenador/coordenadora do PIBID?
- 11- Quanto tempo o senhor/senhora permaneceu como coordenador/a de área do PIBId-História no CERES-Caicó?
- 12- Baseado em que o senhor/senhora buscou pensar a formação dos licenciandos bolsistas no programa?
- 13- No decorrer da sua coordenação, quais foram as maiores dificuldades e conquistas/contribuições do programa na formação do licenciandos e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem da História nas escolas conveniadas?
- 14- Como o senhor/senhora apreende a recepção e execução do programa por parte dos diretores, supervisores e alunos nas escolas conveniadas?
- 15- Como se deu o processo (critérios) de seleção dos alunos bolsistas, das escolas e dos supervisores?
- 16- Como o senhor/senhora planejou o desenvolvimento das atividades dos bolsistas?
- 17- O PIBID coloca a escola básica enquanto co-formadora no processo de formação discente, nesse processo os supervisores apresentam-se enquanto fundamentais. Gostaríamos de saber como se constituiu o diálogo entre supervisores e coordenadores na formação dos licenciandos.
- 18- O senhor/senhora avalia que o PIBID contribui para a sua formação profissional e a formação dos estudantes de licenciatura?
- 19- O senhor/senhora acredita que o PIBID exerceu alguma influência nas licenciaturas? No CERES, de que forma percebe este processo?

- 20-** O senhor/senhora acredita que aconteceu melhorias nas escolas conveniadas durante sua coordenação? Em quais aspectos?
- 21-** O senhor/senhora gostaria de acrescentar mais algum elemento que julgue importante salientar?

3.0 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa tem por finalidade discutir a formação de professores de História com base nas experiências do Subprojeto PIBID-História na UFRN entre 2009-2014 e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador(es) Ana Carla de M. Trindade aluno(s) do Curso de Mestrado em História - PPGH da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes

Os objetivos do estudo são:

Analisar como os coordenadores do subprojeto PIBID-História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Campus Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) entre os anos de 2009 a 2014, pensaram e planejaram as atividades dos bolsistas de Iniciação à Docência, tendo a escola como espaço de formação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Situar em tempo e espaço o contexto histórico no qual o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID foi pensado.
- Refletir sobre a Trajetória do PIBID na UFRN com base em documentos escritos institucionais e os impactos do Subprojeto PIBID-HISTÓRIA no campus-UFRN/CERES-CAICÓ: 2009-2014.
- Identificar as trajetórias de planejamento, organização e desafios no auxílio de uma formação que tem por base os elos colaborativos entre teoria e prática, ou seja, entre universidade e escola.

A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre formação de professores de história e a importância de programas, projetos e demais políticas públicas como o PIBID nessa formação, seja em nível inicial ou continuado. Mostrando o importante diálogo universidade x escola na formação de professores.

Solicitamos a sua colaboração para *entrevista oral*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica (*se for o caso*), bem como ser utilizado na minha dissertação de mestrado e demais estudos que possam surgir. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o (a) pesquisador (a):

E-mail: carla.trindade44@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☐
(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

