

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES¹

PIBID AND TEACHER TRAINING IN HISTORY: POSSIBILITIES AND CONTRIBUTIONS

Ordália Cristina Gonçalves Araújo²

RESUMO: O objetivo desse artigo é refletir sobre a formação inicial do professor de História no âmbito de atuação do PIBID da UEG UnU Jussara. Sendo assim, fizemos um levantamento das atividades desenvolvidas pelos participantes do Programa durante o período de agosto de 2012 a dezembro de 2013 no sentido de verificar a contribuição do PIBID na formação profissional destes. Partimos do pressuposto de que a inserção no PIBID proporcionou aos bolsistas a vivência de experiências formativas relacionadas ao ensino e à pesquisa tanto na academia, quanto na instituição de ensino básico. Para além dessas experiências formativas, participar do PIBID ainda possibilitou aos bolsistas a reflexão e a análise dos limites e das possibilidades da escola pública brasileira em relação aos estudantes da educação básica e também a compreensão da complexidade da profissão docente na atualidade, especificamente do professor de História.

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

ABSTRACT: The goal this article is reflect about the initial formation of the history teacher in the scope of the actuation of the PIBID UEG UnU Jussara. Thus, we did a survey of the activities developed by the program's participants during the period august 2012 to december 2013 in the sense of verify the contribution of the Pibid in the professional formation of these. We assumed that the insertion PIBID provided the participants the experience of formative experiences related to teaching and search both in academia, as in the institution of basic education. Beyond these formative experiences, participate in PIBID still allowed reflection and analysis of the limits and possibilities of the Brazilian public school in relation to the students basic education and also understanding the complexity of the teaching profession today, specifically of the history teacher.

Keywords: Teacher education. Teaching. Research.

¹ Artigo produzido com fomento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES.

² Docente da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História vinculada ao Estágio Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária de Jussara.

Introdução

Nos últimos anos, existe uma discussão frequente no meio educacional brasileiro que é o da crise das licenciaturas. Cada vez mais diminui o interesse pelos cursos de formação docente motivado pela ausência de uma política de valorização profissional, pela precarização do trabalho docente e pelos baixos salários dedicados à categoria (AVANCINI, 2011). O Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dentre outros objetivos, busca a valorização do magistério por meio do incentivo à formação docente em instituições de nível superior em parcerias com as escolas a partir da distribuição de bolsas de iniciação à docência. Além de contribuir para a melhoria do ensino fundamental e médio, o Programa promove o aperfeiçoamento e a valorização de professores para a educação básica, aumentando a carga prática do acadêmico desde o início de sua formação orientada por profissionais docentes da Universidade e da Escola permitindo que o professor da educação básica atue como co-formador do futuro docente. Partindo desse pressuposto é essencial o levantamento de questões que envolvem aspectos da formação docente inicial e continuada, tais como: de que forma o PIBID contribuiu para a formação inicial/continuada dos bolsistas integrantes do Subprojeto de História da UEG UnU Jussara 2012/2013? Houve mudanças na maneira como esses bolsistas percebiam a profissão docente? Em que sentido? Que tipo de experiências/saberes o PIBID proporcionou em relação à formação do professor de educação básica? Programas dessa natureza contribuem para a melhoria da qualidade da educação básica? Como?

Para refletir sobre tais questões, fizemos um levantamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Programa durante o período de agosto de 2012 a dezembro de 2013 no sentido de verificar a contribuição do PIBID na formação profissional destes. Partimos do pressuposto de que a inserção no PIBID proporcionou aos bolsistas a vivência de experiências formativas relacionadas ao ensino e à pesquisa tanto na academia, quanto na instituição de ensino básico. Para além dessas experiências formativas, participar do PIBID ainda possibilitou aos bolsistas a reflexão e a análise dos limites e das possibilidades da escola pública brasileira em relação aos estudantes da educação básica e também a

compreensão da complexidade da profissão docente na atualidade, especificamente do professor de História.

1. Os profissionais de História: professor e/ou pesquisador?

Ao iniciar as atividades do PIBID, em agosto de 2012, tínhamos em mente que o professor de História não deveria ser apenas professor, no sentido da reprodução dos conhecimentos científicos produzidos no ambiente acadêmico, mas sim deveria representar um professor habilitado nos procedimentos do método histórico que serviriam para uso em situações didáticas. Ou seja, um professor que compreendesse os procedimentos da pesquisa histórica e conseguisse trabalhar esses procedimentos em sala de aula no sentido de permitir aos estudantes da educação básica uma compreensão dos processos de construção do discurso histórico. Isto não para formar pequenos historiadores, mas para desenvolver, nesses estudantes, atitudes de autonomia intelectual e uma nova maneira de se relacionar com a disciplina a partir da compreensão de que o conhecimento em História não está pronto ou acabado, como muitos pensam.

Essa concepção parte da ideia de que não há desvinculação entre o professor e o pesquisador de História, mas o profissional dessa disciplina está apto às situações didáticas tanto quanto está apto para as situações de pesquisa, seja no âmbito educacional ou no âmbito acadêmico. Desta maneira, parece haver aproximação entre a concepção oriunda da Didática da História com a concepção de professor pesquisador, valorizada, nos meios educacionais no Brasil, desde os anos 1990. Haveria esta aproximação? O que tem a nos dizer a Didática da História a respeito da formação do professor? Como as concepções de professor pesquisador podem contribuir para os processos de formação inicial e continuada, especificamente entre os bolsistas do Pibid do Subprojeto de História da UEG - UnU Jussara?

Refletir sobre questões desse cunho nos faz ir além do exercício do magistério para analisarmos o processo de formação profissional nas licenciaturas, especialmente nos cursos de História. Rassi e Fonseca, em

investigação relacionada aos saberes da formação inicial em articulação com as práticas docentes de professores formados no curso de História do estado de Minas Gerais nos anos de 2004 e 2005, afirmam que

os cursos de Licenciatura respondem pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas por deter todo um arcabouço teórico e técnico especializado, disponibilizado para as escolas. É o lócus privilegiado de mobilização e sistematização dos saberes profissionais docentes (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

A citação acima nos remete a duas questões fundamentais e interligadas no processo de formação profissional docente: a licenciatura enquanto representação de uma etapa de formação de professores e os saberes necessários à prática em sala de aula. Quanto às licenciaturas, estudos apontam para a persistência de problemas existentes desde sua criação no Brasil, nos anos 1930, relacionados ao modelo de educação superior denominado de "3+1" conhecido também como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Neste modelo as disciplinas de natureza pedagógica, de duração de um ano, são justapostas às disciplinas de conteúdo específico, com duração de três anos. Somado a este, outros problemas também se destacam nesse modelo a partir da

dicotomia teoria e prática, refletido pela separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (PEREIRA, 2006, p. 57).

A recorrência desses problemas tem sido tratada no debate acadêmico como *dilemas* dos cursos de Licenciatura no Brasil que persistem sem solução desde os anos 1930. São eles: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia Bacharelado e Licenciatura onde o primeiro é mais valorizado e a segunda tratada com certo descaso e, por fim, a desarticulação entre a Licenciatura e a realidade, expressos pela pouca integração entre Universidades e Escolas de ensino básico (Idem, p. 58-63).

A persistência desses problemas nos cursos de Licenciatura em História foi tratada por Fonseca (2003) a partir da análise do texto/documento das Diretrizes

Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, aprovadas em 2001. Com vasta pesquisa na área de formação de professores de História, Fonseca introduz sua análise com a denúncia feita por Déa Ribeiro Fenelon³ ao relatar a perplexidade que os recém-formados assumem no enfrentamento da complexa realidade encontrada no ambiente escolar (salas lotadas, elevada carga horária, baixa remuneração) e pela tomada de consciência do distanciamento entre as propostas de ensino de História recebidas na Universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais tem de lidar. Uma perplexidade oriunda dos processos de formação baseados no modelo de racionalidade técnica, predominante nos cursos de licenciatura a despeito do debate e das críticas feitas ao mesmo no sentido de sua superação.

Estas críticas, especialmente nos anos 1990, baseavam-se na literatura educacional que defende a formação de professores pesquisadores/reflexivos incompatível com o modelo aplicacionista visto que este “desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem” (FONSECA, 2003, p. 64). Constituindo-se, portanto, num modelo inadequado à formação docente necessária ao enfrentamento dos processos educativos na contemporaneidade.

Mesmo inadequado este é o modelo delineado pelo texto/documento das Diretrizes. Um texto baseado no silêncio, nas omissões e na ausência no que se refere à formação do professor ao explicitar que os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Qualificação esta que o tornará apto para atuar em diferentes campos, dentre eles, o magistério. Neste sentido,

o documento, ao silenciar sobre o papel dos cursos superiores de história na formação do professor, define esses cursos como *locus* privilegiado da formação do bacharel. Logo, o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação mas com o ensino de história no Brasil (idem, p. 66).

As ausências e omissões ainda repercutem no que diz respeito às competências e habilidades a serem adquiridas pelos profissionais e no

³ Artigo publicado pela primeira vez em 1982 pelo Conselho Editoria da Revista Projeto História da PUC-SP e depois pela Revista Tempos Históricos em 2008. Uma evidência da atualidade da discussão posta pela autora.

tratamento a ser dispensado aos conteúdos básicos e complementares (os saberes pedagógicos) sem mencionar os saberes experienciais, aqueles construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida e, ainda, na organização e reestruturação dos cursos. Assim, no olhar de Fonseca, reafirma-se o paradigma de formação aplicacionista, no início do século XXI, mesmo diante de debates e críticas que buscam superá-lo.

Nesse sentido, o contexto de formação profissional nos cursos de Licenciatura em História, reforçado pelas Diretrizes, precisa ser repensado visto que “as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária”. É necessária a articulação dos diferentes saberes no processo de formação. Ao privilegiar a formação do pesquisador, as Diretrizes “desconsideram o objeto do ensino de história e o ensino de história como objeto de reflexão permanente do historiador/professor”. Isto pode fazer com que, o historiador, formado segundo as novas diretrizes, reviva velhos problemas, dentre eles, a perplexidade dos recém-formados, denunciada por Fenelon no início dos anos 1980 (idem, p. 71), além de contribuir para a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal estar docente.

2. Saberes docentes

O que as pesquisas na área da educação tem demonstrado é que o saber docente constitui-se num saber que engloba e articula, simultaneamente, saberes de diversos conhecimentos sejam eles disciplinares, pedagógicos e experienciais. Estes saberes contribuem para a formação de um conhecimento estabelecido num lugar de fronteira por receber contribuições de diversas áreas do conhecimento tais como do currículo, da didática geral, da didática da história e da teoria da história (MONTEIRO, 2010, p. 493).

Tais saberes, definidos como “plurais, compósitos, flexíveis, temporais” são construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do sujeito. No caso específico, os saberes dos professores de história

são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

Esse saber docente aponta para várias direções no sentido de que engloba o conhecimento específico da disciplina (conhecimento historiográfico), os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência (FONSECA, 2003, p. 63). Assim, o professor de história domina não apenas os procedimentos do método histórico e da produção historiográfica, mas também um conjunto de saberes e competências que o habilitam para o exercício profissional da docência.

Os cursos de Licenciatura ainda tornam-se momentos importantes “de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (Idem, p. 60). Todavia, segundo pesquisadores, existem lacunas nos currículos desses cursos de formação quanto às concepções historiográficas debatidas e veiculadas na formação inicial, algo que poderia ser resolvido na formação processual e permanente.

Algumas dessas lacunas são referentes às vertentes historiográficas veiculadas e discutidas no interior dos cursos de graduação em História. Dentre elas assinalamos a “exclusividade” do paradigma marxista em detrimento de outras correntes historiográficas como a Escola dos Annales nos anos de 1970 e 1980, segundo dados pesquisados por Rassi e Fonseca (2006, p. 118) nas Universidades de Minas Gerais em 2004 e 2005.

Outras lacunas referem-se à ausência da articulação teoria e prática e entre ensino e pesquisa nos cursos de formação. Como articular teoria e prática e como fazer com que o ensino tenha sua origem numa atividade de pesquisa educacional? Como fazer com que os graduandos dos cursos de licenciatura percebam a atividade docente em sua complexidade questionando e refletindo sobre suas próprias práticas?

Os estudos coordenados por Menga Lüdke (2001) sobre a efetivação de atividades de pesquisa pelos professores da educação básica demonstram

algumas “falhas” nos cursos de graduação. Tais falhas ocorrem em virtude da ausência das disciplinas de metodologia de pesquisa nos cursos mais antigos e também pela impossibilidade de integração dos acadêmicos em programas de iniciação científica, seja pela inexistência desses programas ou pela condição socioeconômica do acadêmico tendo que conciliar estudo e trabalho.

A reflexão sistemática relacionada à prática docente deve partir do local de trabalho, já que é ali que estão as bases que sustentam o conhecimento histórico e o exercício profissional do professor. Esta reflexão pode se efetivar a partir da didática da história visto que a mesma constitui-se numa disciplina fundamental no processo de formação inicial do professor de História.

Definida como “a disciplina que tem como preocupação principal promover reflexões sobre o ‘ensinar História’” (URBAN, 2007, p. 2), na última década ela vem passando por uma transformação paradigmática, entendida por Saddi (2012, p. 211) como uma ampliação do próprio conceito de didática da história. Esta ampliação sustenta-se na ideia de superação, ou seja, pretende-se uma compreensão da didática da história enquanto disciplina que não se reduz à metodologia de ensino, nem à história escolar, que evita a separação entre didática da história e ciência histórica e, ainda, supera o caráter disciplinar da didática da história enquanto tarefa normativa (SADDI, 2012, p. 213 – 214).

Sendo assim, a didática da história “é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História” (BERGMANN, 1990, p. 29) a partir de suas tarefas empírica, reflexiva e normativa. Tais tarefas, segundo Bergmann, perpassam respectivamente, “uma preocupação voltadas para a aprendizagem histórica, outra para a análise e investigação acerca do significado da própria Ciência Histórica e, também, uma preocupação pautada na sua ação normativa” (URBAN, 2007, p. 3). O desenvolvimento de tais tarefas no âmbito das atividades do PIBID – Jussara está vincula-se, portanto, à compreensão de professor pesquisador.

Desde os anos 1990 têm-se no Brasil discussões relacionadas à formação de professores reflexivos, investigadores de sua prática. Entende-se que o professor reflexivo

seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre o seu trabalho (CAIMI, 2006, p. 28-29).

Contudo, a defesa da existência desse tipo de profissional na educação básica recebe críticas de pesquisadores que consideram as discussões sobre a formação de professores reflexivos como “discursos gasosos”, ou seja, discursos equivocados, pois para que ela seja efetivada é necessário haver condições de formação, de remuneração e de profissionalidade no ambiente de trabalho. Tais discursos se tornam realidade no ambiente acadêmico onde os professores pesquisam, publicam livros e tem mais prestígio social denotando, por esse viés, uma hierarquia entre academias e escolas de nível básico (RASSI; FONSECA, 2006, p. 110).

Acreditando nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, Isabel Alarcão, pesquisadora portuguesa, levantou três hipóteses para explicar o motivo das críticas contra a proposta do professor reflexivo após o que ela denominou de uma “apoteótica recepção” dessa concepção de professor no contexto brasileiro. Em suas palavras

Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação num mero *slogan a lamode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em acção, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e continuada) de natureza reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 43-44).

As críticas apontadas pela pesquisadora portuguesa envolvem aspectos que incluem não apenas questões relacionadas à formação docente, mas também

questões estruturais que passam pelas políticas públicas voltadas para a valorização docente. Assiste-se, atualmente, um paradoxo no contexto educacional brasileiro. Enquanto temos um discurso oficial de valorização do professor, é imperceptível a existência de uma política efetiva de valorização do mesmo por meio de melhorias na remuneração e nas condições de trabalho.

A elevada carga de trabalho para compensar um determinado nível salarial, a complexidade que envolve as relações educacionais no contexto escolar e os problemas de formação, já discutidos anteriormente, constituem-se em fatores que inviabilizam um ambiente pautado pela pesquisa na maior parte das escolas brasileiras. São poucas as instituições de educação de nível básico que conseguem implantar em suas atividades cotidianas a pesquisa, seja ela de caráter acadêmico ou educacional. Todavia, defendemos que, independentemente do contexto educacional de nível básico, os cursos de Licenciatura devem partir do princípio da formação do professor pesquisador, tendo em vista que esta formação propiciará ao mesmo um preparo mais adequado no trato com as complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Além disso, os cursos de História devem propiciar aos licenciandos diversas práticas de pesquisa, seja envolvendo temas específicos da disciplina de referência, seja tratando de temas que envolvem o ambiente escolar, de especial modo aqueles relacionados diretamente aos processos de ensino aprendizagem de história. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação busquem a aproximação teórica e metodológica da ciência histórica com as teorias pedagógicas visto ser indissociável, no saber docente, os conhecimentos específicos da disciplina de referência com os conhecimentos didáticos-pedagógicos indispensáveis no processo educacional. Conforme Bergmann (1990, p. 30) afirmou, a didática da História vive em estreita ligação com a Ciência Histórica e relaciona-se com a Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais sistemáticas.

Tais conhecimentos permitem que o professor tenha maior capacidade de atualização frente às renovações teóricas e metodológicas da História no sentido de se evitar um ensino descontextualizado da realidade dos estudantes, baseado em fatos políticos de personagens históricos consolidados pela historiografia

positivista e, ainda, numa verdade pronta e acabada. Dotados de um conhecimento epistemológico consistente, os professores poderão analisar criticamente os materiais didáticos disponíveis utilizando-os favoravelmente para a condução da aprendizagem histórica.

2. O PIBID e a formação docente

Para analisar a contribuição do Pibid na formação docente dos bolsistas optamos por sistematizar algumas atividades desenvolvidas durante o período de vigência do Subprojeto de Licenciatura em História da UEG – UnU Jussara – especialmente as que envolveram pesquisas seja sobre o ensino de história ou sobre a história local – e relacioná-los aos próprios depoimentos desses bolsistas sobre essa contribuição. Ressaltamos que a orientação para que tais atividades se efetivassem pautou-se na concepção de professor pesquisador conforme discutido anteriormente.

Participaram do Subprojeto em questão, seis bolsistas de iniciação à docência em períodos distintos da graduação⁴. Desde o início, os mesmos foram orientados a participarem de atividades de pesquisas baseadas em demandas dos professores da educação básica da instituição parceira⁵, além de sistematizar os resultados obtidos em artigos científicos e participarem de eventos para difusão do conhecimento produzido. Para além da questão da pesquisa, os bolsistas desenvolviam, simultaneamente, atividades vinculadas ao ensino: monitorias, planejamentos, execução e avaliação de situações de ensino (aulas de reforço, regências, minicursos, oficinas, trabalhos de campo). Sendo que, algumas atividades tiveram como conteúdo específico o conhecimento produzido a partir das investigações suscitadas no início do projeto.

⁴No Subprojeto de Licenciatura em História temos como participantes: dois bolsistas do 2º ano, três bolsistas do 3º ano e um bolsista do 4º ano, totalizando seis bolsistas de iniciação à docência.

⁵O Subprojeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Dom Bosco em Jussara – GO. Fundado em 1963, o Colégio Estadual Dom Bosco atende estudantes de todos os níveis da educação básica, sendo a única instituição pública a oferecer o ensino médio na cidade de Jussara. Em função da sua peculiaridade, o Colégio atende, portanto, estudantes de diversas regiões da cidade e de distintos níveis socioeconômicos e culturais.

A seguir apresentamos um quadro com os produtos originados a partir do Subprojeto e a participação em eventos para publicação e difusão dos resultados obtidos por cada bolsista como fator de contribuição do Programa na formação profissional dos mesmos.

Quadro 1 – Produção de resumos, artigos científicos e/ou relato de experiência e participação em eventos científicos

Bolsistas	Apresentação de comunicação e produção de artigo científico e/ou relato de experiência	Participação em eventos científicos
B 1	<p>Comunicação: História dos conceitos no ensino fundamental</p> <p>Relato de experiência: Culturas dos Povos Indígenas e Afrodescendentes no Estado de Goiás: um relato de experiência</p> <p>Comunicação: História dos conceitos na disciplina de História do Ensino Fundamental</p>	<p>I Congresso de História e Literatura: Tempo e Narrativa</p> <p>I Encontro do PIBID: Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica</p> <p>III Simpósio Nacional de História da UEG e I Fórum de Ensino de História: História, Representação e Poder</p>
B 2	<p>Comunicação: O esquecimento de uma cidade e suas consequências para a sociedade</p> <p>Relato de experiência: O que não se aprende nos bancos das universidades: a relação de experiência entre docentes e discentes</p> <p>Artigo: Percorrendo os caminhos da construção da história de Jussara na década de 1940 e 1950 e como o ensino de história local contribui para os alunos se identificarem nessa história</p>	<p>I Congresso de História e Literatura: Tempo e Narrativa</p> <p>I Encontro do PIBID: Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica</p> <p>III Simpósio Nacional de História da UEG e I Fórum de Ensino de História: História, Representação e Poder</p>
B 3	<p>Relato de experiência: PIBID: contribuindo para a formação de novos professores</p>	<p>I Encontro do PIBID: Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica</p>

	Artigo: A contribuição da fotografia como fonte historiográfica no ensino de história	III Simpósio Nacional de História da UEG e I Fórum de Ensino de História: História, Representação e Poder
B 4	Comunicação: O uso da literatura na história Relato de experiência: PIBID: contribuindo para a formação de novos professores Comunicação: O uso da literatura em história	I Congresso de História e Literatura: Tempo e Narrativa I Encontro do PIBID: Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica III Simpósio Nacional de História da UEG e I Fórum de Ensino de História: História, Representação e Poder
B 5	Comunicação: História ambiental: o lixo na cidade de Jussara-GO Relato de experiência: O que não se aprende nos bancos das universidades: a relação de experiência entre docentes e discentes Comunicação: História ambiental: o lixo na cidade de Jussara-GO	I Congresso de História e Literatura: Tempo e Narrativa I Encontro do PIBID: Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica III Simpósio Nacional de História da UEG e I Fórum de Ensino de História: História, Representação e Poder
B 6	Relato de experiência: Culturas dos Povos Indígenas e Afrodescendentes no Estado de Goiás: um relato de experiência	I Encontro do PIBID: Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica

Fonte: Dados levantados no decorrer do desenvolvimento do Subprojeto (2012/2013).

Pela leitura do quadro acima é perceptível a contribuição do PIBID na formação profissional do bolsista de iniciação à docência. Dos seis bolsistas, cinco propuseram e apresentaram comunicações que versavam sobre o ensino

de história e suas peculiaridades, sendo que destas comunicações foi possível a produção de dois artigos publicados nos Anais do III Simpósio Nacional de História (Iporá, agosto/2013). Todos apresentaram o relato de experiência no I Encontro do PIBID na UEG – UnU Pirenópolis (Junho/2013), momento importante para o desenvolvimento da habilidade de sistematização das leituras, discussões, planejamento e execução de situações didáticas proporcionadas pela experiência de sala de aula. No trecho abaixo, retirado de um relato de experiência, observamos a maneira como os bolsistas lidam com diversas questões postas pela experiência no PIBID, de especial modo, a questão historicamente dada, que é a relação teoria/prática no processo de ensino e aprendizagem:

Todos os nossos estudos partem de um pressuposto que é compreender a teoria e aplica-la na pratica utilizando mecanismos como a didática da própria história, que proporciona uma melhor formação enquanto futuros professores da área e nos orienta a como se portar em uma sala de aula, principalmente no próprio ensinar o conteúdo, de forma que faça o aluno pensar criticamente, que questione, indague, que participe da sua formação e do processo de ensino dentro da sala de aula, possibilitando uma relação construtiva de ambas as partes (B 1 e B 6⁶, junho, 2013).

Um dos objetivos do Subprojeto de História da UEG UnU Jussara constituiu-se em problematizar o “distanciamento existente entre teoria e prática e entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, na estruturação e na efetivação do currículo da Licenciatura em História”(CAIMI, 2007, p. 9), visando superar esta dicotomia na atuação profissional docente. Seffner (2000) discute a ausência de questões teóricas e metodológicas próprias ao ofício do historiador na educação básica. Para o autor “ensinar História na escola é, fundamentalmente, ensinar elementos de teoria e metodologia [...] das Ciências Humanas” (p. 260), porém, afirma, estão ausentes do ensino de História na escola, preocupações explícitas com a reflexão teórico-metodológica, semelhante às que existem no âmbito da pesquisa histórica e do ensino de História na academia (p. 265).

Visto que o ensino de história requer a introdução ao método histórico (PRATS, 2006), a intenção do PIBID História foi a de fortalecer a prática de

⁶Os relatos de experiência foram escritos em dupla pelos bolsistas.

pesquisa pelos bolsistas para que esta pudesse se efetivar na educação básica a partir de um ensino pautado em questões teóricas e metodológicas peculiares à área disciplinar específica. O trecho abaixo, extraído de outro relato, demonstra a positiva influência de Programas no formato do PIBID para a formação inicial quanto a esta questão:

A oportunidade de participar do PIBID possibilita aos discentes bolsistas vivenciar experiências extras, [que] vão além das aulas teóricas universitárias. O trabalho realizado com o contato com a escola possibilita uma maior capacitação e aprendizagem sobre as várias etapas que um professor deve desenvolver durante um ano letivo, como por exemplo, planos de aula, projetos, minicurso e outros. Uma oportunidade de aperfeiçoamento da didática enquanto ainda está na graduação, servindo com uma preparação para as aulas de didática e metodologia do ensino de história, que culminará no estágio supervisionado (B 2 e B5 junho, 2013).

Fica claro, pelo trecho acima, a distinção que os bolsistas estabelecem entre o Estágio Curricular Supervisionado⁷ e o PIBID, compreendendo este último como mais eficiente em suas propostas de formação profissional. Para os bolsistas:

Ele (PIBID) contribuiu para nos tornar mais experientes em relação à docência e nos proporcionou mais agilidade para quando chegarmos ao estágio do terceiro e do quarto ano (B4, acadêmica do 2º ano, fevereiro/2013).

O Pibid vem contribuindo, pois me proporcionou antecipadamente o contato com os alunos, ou seja, participo mais ativamente com os alunos, sendo que no estágio este contato é um pouco limitado, pois vamos pra sala de aula somente no final do 3º ano, e de uma forma diferente, ou seja, vamos nervosos, pois temos que aplicar nossa regência. Convivendo com os alunos temos essa proximidade de professor/aluno ganhamos mais experiência e aplicamos na prática o que até então vivemos somente na teoria. E temos esta base a nosso favor (B 3, acadêmica do 3º ano, novembro/2013).

As atividades do PIBID, tanto de estudos e pesquisas quanto de planejamento, execução e avaliação foram desenvolvidas tendo como foco o Colégio e os estudantes da disciplina de História das séries finais do ensino

⁷Na UEG UnU Jussara, o Estágio Curricular Supervisionado ocorre no 3º e 4º ano vinculado à disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História, totalizando uma carga horária de 400 h.

fundamental em consonância com o Currículo de Referência seguido pela professora supervisora. Esta assumiu uma postura de orientação quanto aos conteúdos e propostas didáticas específicas para cada turma dada as peculiaridades de cada uma. Elencamos, no quadro 2, algumas dessas atividades:

Quadro 2 - Atividades relacionadas ao Colégio⁸

<p>ANÁLISE DOCUMENTAL (Cadernos da Reorientação Curricular, PPP, PDE e Regimento Escolar)</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboração do diagnóstico escolar• Participação da oficina de planejamento
<p>PLANEJAMENTO DE AULAS E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none">• História do futebol• Processo industrial – consequências ambientais• Memória – História Regional (Formação da cidade de Jussara, memória dos pioneiros, migração Bahia – Goiás)• Fronteira e sertão, pensando na região goiana e sua expansão em 1950• Patrimônio cultural das comunidades Indígenas e Negras do Estado de Goiás• A formação do território do que hoje é o Estado de Goiás, enfatizado na bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva e suas consequências• Movimentos culturais da década 1960
<p>MINICURSOS – HISTÓRIA DO BRASIL</p> <ul style="list-style-type: none">• A construção da Idade Moderna e o processo de conquista e colonização europeia do Novo Mundo.• A emancipação política do Brasil• Brasil Contemporâneo: Era Vargas
<p>PROJETO CINEMA E HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none">• Filme <i>Troia</i> (História da Grécia Antiga)• Filme <i>Avatar</i>(História ambiental)• Filme <i>Amistade Xadrez das Cores</i> (Diversidade Cultural)• Produção de documentário sobre a história de Jussara

Fonte: Dados levantados no decorrer do desenvolvimento de Subprojeto (2012/2013).

⁸As atividades de planejamento incluíram a elaboração do plano de aula e das atividades a serem aplicadas aos alunos, execução da aula e avaliação das atividades propostas e, por último, elaboração de um breve relato de experiência.

Todas as atividades foram desenvolvidas após estudos relacionados à cada etapa. Iniciamos nossas atividades a partir de estudos sobre a proposta de **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano** contida nos Cadernos 1 ao 7 da série **Currículo em Debate** da Secretaria de Estado da Educação em Goiás. Tais estudos visavam conhecer, de maneira geral, a concepção de educação da SEE – GO, a proposta de ensino de História do currículo oficial e como esse ensino era implementado na instituição parceira, o Colégio Estadual Dom Bosco.

Feitos estes estudos, a etapa seguinte consistiu na análise de documentos específicos do Colégio, basicamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), sob a perspectiva da proposta da Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano, culminando na elaboração do diagnóstico do Colégio Estadual Dom Bosco. Nesse sentido, foram selecionados alguns pontos: conhecimento geral da instituição e da disciplina de História em específico, dados/motivos de evasão e repetência escolar no Colégio e ensino de História Regional e Local. Para além da análise dos documentos, foram realizadas também entrevistas com os professores de História das séries finais do ensino fundamental, o diretor do Colégio e uma representante da Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás – Regional Jussara.

Essencial também foram os estudos relacionados ao saber e o fazer históricos em sala de aula incluindo a compreensão das “principais maneiras de ensino na sala de aula ou a exposição magistral, a aula ou a exposição dialogada, e a exposição construtivista” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 32) e ainda a compreensão do método de investigação. Tal método pressupõe, basicamente, a problematização do conhecimento histórico como “uma maneira de iniciar o planejamento de ensino e de organização da aprendizagem” objetivando “colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análises do passado” (p. 53).

Os encontros do PIBID constituíram-se, assim, em momentos fundamentais de discussões, troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de formação e verificação de possibilidades didáticas concretizadas no planejamento e na atuação docente no Colégio. De maneira específica, tomamos o planejamento

como processo de autoria e criatividade, que pressupõe escolhas permeadas pelas opções teóricas e metodológicas de seus

proponentes. No caso do Ensino de História são preferências no campo da História e no campo da Educação (MEINERZ, 2013, p. 226).

O planejamento e sua execução como tarefas fundamentais do fazer docente propiciaram aos bolsistas experiências singulares oriundas da atuação em sala de aula possibilitada pelo PIBID e, simultaneamente, outro olhar sobre a escola tal como percebemos a seguir:

Até então não tinha a ilusão que a profissão do docente era fácil, tinha noção dessa dificuldade que o professores encontram no seu trabalho, mas passei respeitar ainda mais a profissão do docente e percebo como é grandioso a profissão docente e o quanto não é respeitada (B 3, acadêmica do 3º ano, novembro/2013).

Esse outro olhar para a escola básica não se constitui num processo único na experiência proporcionada pelo PIBID, mas repercute, positivamente, na mudança de postura profissional do bolsista, mesmo sendo este um estudante de um curso de formação de professores. Esta mudança de postura é algo recorrente nos discursos dos bolsistas participantes do mesmo.

Antes de ter contato com a sala de aula, eu imaginava que a profissão docente era algo que jamais iria querer para mim, mas após trabalhar com os alunos e ter o contato com o colégio campo esta visão mudou e percebi que ser professor, apesar de ter seus pontos negativos, é uma profissão prazerosa (B 4, acadêmica do 2º ano, fevereiro/2013).

Em síntese, o PIBID constitui-se num programa que favorece a formação de professores por proporcionar momentos singulares de reflexão na formação inicial de professores a partir de dados e experiências vivenciadas mais eficazmente na escola básica. A intenção primordial é que tal reflexão se reverta em posturas investigativas no interior da escola e, mais particularmente, no ensino de História para que se tenha como objetivo aprendizagens significativas alcançadas a partir de um planejamento que se origina de situações-problema “constituídas em torno de elementos da realidade imediata dos discentes ou relevantes em sua experiência de vida” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 45), colocando isto em diálogo com conhecimentos de outras ordens (SEFFNER, 2000, p. 272).

Considerações finais

A atuação do PIBID na UEG UnU Jussara constituiu-se numa experiência significativa de formação dada a situação de crise nas licenciaturas que temos presenciado atualmente no Brasil como reflexo da desvalorização profissional docente. Para além das dificuldades enfrentadas no interior da escola (defasagem cognitiva, violência, péssimas condições de trabalho), os professores ainda passam por situações de falta de reconhecimento profissional tanto pela sociedade como pelo poder público que se mostra ineficaz em suas políticas públicas de valorização docente. Compreendemos que programas desta natureza não tem como fundamento solucionar os problemas da educação tal como existem atualmente, mas podem contribuir para a formação de novos professores que atuem eficientemente no interior da escola sem perder de vista situações mais amplas de reconhecimento e valorização profissional.

De maneira específica, o PIBID História contribuiu para formar um profissional dotado de habilidades inerentes ao ofício do historiador. É perceptível a existência de lacunas nos cursos de formação em relação à valorização dos conteúdos epistemológicos no interior dos cursos de licenciatura em História. A ideia não é formar pequenos historiadores na educação básica, mas permitir que os discentes adquiram ferramentas para a compreensão do presente à luz do passado e com perspectivas de futuro.

Dessa maneira, o debate acerca da formação do professor de história precisa ser ampliado no sentido de analisar sua formação profissional e possibilitar a ele uma atuação mais consistente e significativa no âmbito da educação básica. Uma boa formação epistemológica do docente em História permite que ele disponha de mais instrumentos para lidar melhor com a complexidade dos processos educativos na contemporaneidade.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

AVANCINI, M. A encruzilhada. In: *Revista Educação*. Agosto/2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/165/a-encruzilhada-234901-1.asp>. Acesso: 28/02/2013.

BRASIL. PIBID. Programa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso: 28/02/2013.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, pp. 29-42, set. 89/fev. 90.

BITTENCOURT, C. M. F. Usos didáticos de documentos. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 327-350. (Coleção Docência em Formação).

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Volume 11, Número 21, junho 2006, p. 17-32.

_____. Processos de conceituação da ação docente na formação do professor de História. In: SCHMIDT; GARCIA (Org.). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba: Ed. UTFPR, 2007, p. 8-16.

FENELON, D. R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: *Tempos Históricos*. v. 12, 2008, p. 23-35.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP, Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; RASSI, M. A. C. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. *SAECULUM*. Revista de História [15]; João Pessoa, jul/dez. 2006, p. 108 – 124.

GOIÁS (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate-Goiás*. Goiânia: Poligráfica, 2009. (Cadernos 1, 2, 3 e 5).

LÜDKE, M. et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MEINERZ, C. B. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História – In: *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. PPGH-UNISINOS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 223-234.

MONTEIRO, A. M. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, L. L. de C. P. S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 479-499.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. A

pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

PRATS, J. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em revista*. Especial. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR. 2006, p. 191-218.

SADDI, R. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum*. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo, Scipione, 2004.

SEFFNER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI et. all. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS. 2000, p. 257-288.

URBAN, A. Cl. A Didática da História nos cursos de Formação de Professores. In: SCHMIDT; GARCIA (Org.). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba: Ed. UTFPR, 2007, p. 3-7.

Recebido em 04 de junho de 2014

Aprovado em 30 de julho de 2014