

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ALTO SERTÃO ALAGOANO (2015-2020)*

Carla Taciane FIGUEIREDO[√]
Ricardo Santos de ALMEIDA^{√√}

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação do professor de História no Alto Sertão Alagoano (2015-2020). O critério de escolha para delimitar o recorte espaço-temporal se fundamenta na inserção do curso dentro do programa. Especificamente, objetiva-se evidenciar quais são as implicações formativas para os bolsistas participantes do PIBID de História, e identificar os desafios e dificuldades enfrentados. Diante do que foi exposto, questiona-se quais os impactos do PIBID na formação do professor de História no Campus do Sertão. A relevância científica desta pesquisa parte da ausência de uma produção historiográfica acerca deste tema específico dentro deste recorte espaço-temporal, no acervo do Campus do Sertão especificamente o acervo do curso de história, vale ressaltar alguns trabalhos de conclusão de curso, Santana (2018) e Santos (2019). Os procedimentos metodológicos para efetivação da pesquisa têm instrumentos de coletas de dados, observação participante, pesquisa documental, e entrevista semiestruturada.

Palavras-chave: Educação. História. Formação de Professores.

* Artigo recebido em 20/10/2023 e aprovado em 25/11/2023.

[√] Doutora em Ciências Ambientais - Universidade Federal de Sergipe (UFS)/Universidade de Lisboa (ULisboa). Docente em História de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: carla.figueiredo@delmiro.ufal.br

^{√√} Doutor em Educação pela Universidade Interamericana (UI), reconhecido pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), e Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: ricardosantosal@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm-se discutido acerca da formação inicial de professores e acompanhando esses debates têm surgido programas e políticas públicas com o objetivo de contribuir na formação de professores e, conseqüentemente, a Educação Básica. O contexto formativo, sobretudo no espaço acadêmico, urge a superação de dualidades como teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras, a fim de que os cursos de licenciatura possam ser adequados às novas diretrizes e respondam às exigências formativas da profissão professor.

No cenário atual, a formação e a atuação dos professores se constituem em um complexo processo. A sociedade contemporânea atribui responsabilidades crescentes ao sistema educacional escolar e aos professores. Tais responsabilidades, decorrentes das transformações no mundo do trabalho, na revolução midiática e nas relações sociais, têm provocado mudanças nas propostas educacionais, na atuação dos professores e imprimem dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem demandas sociais, históricas, familiares e políticas. Como consequência, vem se reconfigurando a identidade profissional docente, fragilizando de forma considerável o processo de formação inicial e continuada de professores.

Segundo Garcia (1999), a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso por envolver um aspecto subjetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento pessoal, bem como um aspecto objetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento de uma função social e cognitivo. Ou seja, a formação constitui-se uma ação que exige saberes e fazeres específicos que definem, por assim dizer, o “espaço” de atuação de uma determinada profissão.

Tratando-se da formação inicial de professores, torna-se necessário combinar a formação acadêmica e a formação sociopedagógica, a fim de possibilitar para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a “ministrar aulas”. Conforme Garcia (1999, p. 26), experiências de aprendizagem podem propiciar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições, que permitirão ao licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, no currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Na perspectiva dessas discussões sobre formação inicial de professores,

investigamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um espaço/tempo que tem se constituído nos últimos anos uma das mais significativas políticas públicas em âmbito nacional de complemento a formação de licenciandos.

Assim, o PIBID foi instituído pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES), propõe a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica como forma de contribuir para a formação inicial de professores. Um programa de bolsas de iniciação à docência, antecipa o vínculo dos licenciandos com o futuro *lócus* de trabalho, pressupondo que o diálogo desses, com as atividades de ensino nas escolas públicas, mediante a execução de um projeto institucional proposto por uma determinada IES, pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério.

O PIBID se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial. Contudo, difere do Estágio Curricular, sendo este último de cunho obrigatório, definido no interior do curso a partir de diretrizes estabelecidas pelo currículo de formação, ao passo que o PIBID, em função do número de bolsas oferecido, nem sempre consegue atender à totalidade dos acadêmicos de um curso. As intervenções são desenvolvidas nas Escolas da Rede Pública de Ensino, embora cada programa tenha seu projeto institucional e seus subprojetos. Além da inserção do bolsista, coordenador e supervisor.

O programa promove a imersão do estudante de licenciatura na carreira docente desde o início da sua formação, além de contribuir para a valorização do magistério. Para se candidatar, o estudante deve estar matriculado em curso de licenciatura, enviar a documentação necessária e seguir as etapas solicitadas até o resultado final da seleção.

2 PIBID: BREVE HISTÓRICO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) teve início no ano de 2006, nas Instituições Federais de Ensino, em 2009 foi introduzido como política de Estado relacionado à formação de professores em todo o país, por meio do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

O Programa tem por objetivo incentivar a iniciação à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica. A partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, da Capes (BRASIL, 2007) e da ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), sua Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa se consolidou.

Concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL - Capes, 2014).

O Pibid tem uma série de objetivos vinculados ao estreitamento das relações entre as universidades e as escolas. O programa deve proporcionar uma formação inicial que alie a prática com a teoria e contribuir para a formação de professores, por meio da vivência, aprendizagem e trocas de experiências com os professores da Educação Básica e ainda possibilita aos licenciandos um contato mais profícuo com os alunos das escolas e com a realidade da Educação Básica. Embora seja um programa de âmbito nacional, cada instituição de ensino superior elabora seu Projeto Institucional, que é composto por vários subprojetos, ou seja, cada curso de licenciatura da instituição concorre com seu subprojeto.

O projeto institucional aprovado pela Capes deve conter os objetivos e metas a serem alcançadas por cada subprojeto. Para a organização e desenvolvimento do Pibid na instituição, é necessário coordenador institucional, coordenador de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, que são os discentes dos cursos de licenciatura. Todos os envolvidos são os responsáveis pela execução do projeto, cabendo aos coordenadores de área prestar conta por meio de relatórios de todas as atividades desenvolvidas, que somados aos demais subprojetos da instituição compõe o relatório final que é sistematizado pelo coordenador institucional.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E O PIBID

A partir da observação participante como coordenadora do PIBID de História- UFAL- Campus do Sertão durante os anos 2017-2019, percebeu-se que a estrutura do ensino na educação básica, especificamente na Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão e Silva, mantinha um padrão tradicional, onde os conteúdos escolares estavam sistematizados no recurso do livro didático. A predominância de uma educação positivista, negligenciando os métodos inovadores, ou até mesmo abordagem mais “crítica revolucionária”¹.

Outra observação importante refere-se à precarização do trabalho docente, normalmente quando os pibidianos estavam realizando as intervenções os supervisores desenvolviam outras atividades extras, ocasionando a regência durante a intervenção sem supervisão. Uma peculiaridade distintiva entre o perfil das turmas da Escola Estadual Watson Clementino e a escola Delmiro Gouveia foi o interesse e domínio de turma. Enquanto a primeira caracteriza-se por uma turma com maior aproveitamento no processo ensino-aprendizagem, uma consistência e um interesse maior dos estudantes pela aula de História, “mesmo sendo escola integral, o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem era notável”. Atribuo isso ao domínio e a condução dos supervisores Belmiro e Edivania. Referindo-se ao ensino-aprendizagem da Escola Estadual Delmiro Gouveia, observa-se que faixa etária menor, e uma turma numericamente maior interferia na caracterização dos estudantes, no desinteresse, mobilização, ocasionando uma dificuldade de domínio da supervisora em despertar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História.

¹Um pibidiano bolsista do programa, em uma observação da intervenção, dialogando sobre a decadência do feudalismo e do teocentrismo. Explicitou uma provocação “Deus está morto” de forma escrita ao final da aula no quadro branco. Essa metodologia e técnica causou uma invasão na cultura escolar, ocasionando uma revolta dos professores e diretores, onde foi necessária uma reunião para avaliar se o bolsista estava apto a continuar na escola, ou não.

Figura 1- Intervenção na Escola Watson



Fonte: Maria Monikelle da Silva Targino, 2020.

A forma de se ensinar História no Brasil se mantém com resquícios da História Factual, positivista. Dessa forma é possível compreender quando pesquisadores do campo de ensino de História, afirmam que na escola não se produz conhecimento histórico, apenas se reproduz. A convivência entre os métodos tradicionais e inovadores consiste em instrumentos condizentes com o a propositura disciplinar da ciência histórica e do ensino de História, que por sua vez tem como finalidade principal a consciência histórica.

Analisando a evolução do ensino de História no Brasil observamos que é difícil dissociar o ensino de História do livro didático de História, as transformações da disciplina perpassam pelas produções didáticas. Neste sentido, Elza Nadai (1935) também contribui e nos dá pista da crítica contundente a este modelo de ensinar História:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa (Nadai, 1935, p. 41).

Em sua obra, Nadai (1935) realiza uma análise retrospectiva do ensino de História no Brasil e as mudanças ocorridas desde o século XIX. A autora destaca que a escola brasileira não responde às demandas sociais, destaca que as instituições escolares não cumprem com seu papel, a História vive uma constante crise criativa, além das produções e pesquisas científicas se modificam sem

contribuir efetivamente para a melhoria do aproveitamento da disciplina e seu papel social.

Bittencourt (2011) refaz a historiografia do ensino no Brasil e sua ampliação aos diferentes grupos sociais, já que no início a educação era privilégio de uma minoria rica, de famílias tradicionais, com objetivo de formar os futuros mandatários da nação, aproveitando-se da educação para perpetuar as diferenças sociais, já imensas naquela época.

Bittencourt (2011) demonstra de as mudanças significativas na forma de ensino e tem foco principalmente com nas exigências de suprir demandas de mercado, já que para ocupar algumas profissões existia a necessidade de que o profissional tivesse no mínimo os primeiros anos de escolaridade.

Este foi um grande impulso para a popularização e ampliação da escolarização no Brasil, mas continuaram existindo muitas distorções ainda: negros não podiam até os anos 1920 frequentar a escola, mesmo libertos a partir do final do século XIX, no início do século XX eles ainda não eram “permitidos” estar na escola (Ribeiro, 2007).

Exceto alguns negros como Machado de Assis, que tinha um padrinho muito abastado, e sua influência permitiu acesso aos bancos escolares e a uma formação superior. Estas distorções foram aos poucos sendo superadas, obviamente para produzir mais força de trabalho “qualificada”, com a expansão da industrialização e comércio no Brasil.

Essas mudanças no ensino de História podem ser relacionadas aos estudos desenvolvidos pela autora Circe Bittencourt (2012), que destacam a importância da reflexão sobre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula:

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias (Bittencourt, 2012, p. 55).

Nesse sentido, podemos analisar que mesmo com diversas mudanças, a educação e o ensino de História atualmente têm muitos aspectos que podem ser melhor trabalhados.

A reflexão sobre o espaço que a universidade propõe aos acadêmicos, através dos estágios na graduação, onde podem ser observados às estruturas e a atuação

dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica, que tendem a todo momento estarem frente a frente com os problemas estruturais da educação.

Os professores se tornam reféns das dificuldades, pois trazem de sua formação conhecimento tácito, e conhecimento acadêmico a serem transpostas na sala de aula, e não recebem os devidos meios a serem utilizados, pois para se tornar um profissional de História significa observar que:

A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (Bittencourt, 2012, p. 55).

Nesse contexto, pode se afirmar que o professor de História, normalmente se preocupa não somente com a sala de aula e seus alunos, mas com o que o envolve socialmente perante os desequilíbrios presentes em sua vida. Sendo que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática (Bittencourt, 2012, p. 57).

O ensino de História tem como perspectiva formar **cidadãos críticos, sujeitos com consciência histórica**, estudantes propensos a constituir mudanças em seu pensamento, fazendo com que seja necessário dar-se mais importância ao ensino a ele proposto. O professor é o autor desse contexto que direciona o aluno a inserção de novas ideias e novos caminhos. Pois “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (Bittencourt, 2012, p. 57).

Como uma prática racionalmente orientada, o ensino de História deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos, que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo. Mas se o professor como peça chave dessa prática racionalmente orientada não estiver em plena interação com os objetivos do ensino de História, o processo de aprendizagem histórica, fica comprometido. E as aulas de História perdem o seu sentido formador.

4 LICENCIANDOS BOLSISTAS QUE COMPÕE O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID tem grande importância para a formação de profissionais educadores, visando sua qualificação e a adaptação ao ambiente escolar, levando-os para a realidade através de projetos e subprojetos ligados às instituições de ensino superior que os propõe, fato que possibilita um primeiro contato com várias realidades. O futuro docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior.

Com este primeiro contato os profissionais acabam percebendo que o contexto escolar e sua complexidade acabam fugindo da teoria, percebendo a necessidade da reconstrução teórica a partir da realidade. Com isto os licenciandos adquirem ferramentas buscando nas experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar os elementos para aperfeiçoarem-se, e assim obtendo conhecimento para tornarem-se profissionais aptos para enfrentar as dificuldades que envolvem seu universo de trabalho. Para os futuros docentes esta primeira experiência é fundamental no que tange a construção ao longo de seu processo de formação, e sendo assim adquire-se cada vez mais experiência, imprescindíveis a formação docente.

O trabalho em conjunto, bolsistas, supervisão e coordenação foi fator de extrema relevância, pois o planejamento coletivo de forma interdisciplinar possibilitou subsídio a superação das limitações impostas à carreira docente. O que para o processo de formação faz todo um diferencial tendo em vista que o contato com a realidade escolar ocorre normalmente apenas nos estágios obrigatórios contidos dentro da matriz curricular das graduações. Logo o educando em formação quando chega nesta etapa de sua construção profissional tem um conhecimento amplo do espaço escolar e ambienta-se com mais facilidade ao exercício de ser professor de História, com isto conseguem desenvolver sua atividade docente com mais qualidade, assim podendo trazer a sala aula uma técnica fundada na experiência anterior, pois já praticou nos projetos do PIBID.

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (RAUSCH, 2013, p. 632-633).

Diante do exposto, o PIBID é um programa que possibilita o contato inicial com o exercício da docência, a forma como foi conduzido propiciou um aprendizado coletivo compartilhado com todos que vinculavam-se ao subprojeto de História do Campus do Sertão buscando cada dia um aprendizado novo, assim possibilitando uma melhor formação acadêmica, construindo profissionais com experiências de atuação laboral e conseqüentemente com mais habilidade de saberes para o exercício da docência.

5 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreendermos a importância e a contribuição que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o projeto de História – Campus do Sertão, a produção de dados fundamentou-se na pesquisa documental, tendo como fonte primária as atas elaboradas durante as reuniões semanais da equipe, coordenação (Carla Taciane Figueiredo), supervisores (Professora Edvane, Eliane Bezerra e Belmiro) e bolsistas. Os registros contidos nas atas de reuniões, descreviam as percepções dos participantes do projeto a respeito do tema formação docente. Inquietações sobre como soube do projeto, qual a importância do mesmo para formação de professor de História, quais as experiências significativas passíveis de serem socializadas. Algumas contribuições significativas foram perceptíveis ao participar do projeto, como a habilidade de trabalhar em grupo, tendo em vista que os bolsistas se inseriam nas escolas nunca explicitaram dificuldades. As reuniões com a coordenação do projeto possibilitaram explicitar a importância de questionar e refletir nas reuniões sobre temas de ensino de História, a leitura sistemática de textos clássicos do ensino de História entre outras leituras eram imprescindíveis na reelaboração das intervenções, no planejamento das atividades dos eventos e na formulação de artigos científicos para difusão do conhecimento produzido. As observações, anotações, a inquietações de pesquisa propiciaram elaborar relatórios individuais e coletivos, fundamentais para sistematizar informações descritas nessa pesquisa. Os relatos orais, foram registrados durante as reuniões e arquivados na coordenação do curso de História. Nesse interim a pesquisa tem caráter documental, tendo como fonte secundária a

observação participante enquanto coordenadora do projeto, e as impressões dos pibidianos de História que fizeram parte do programa no período 2015-2020.

Figura 2- Grupo de Bolsista da História



Fonte: Maria Monikelle da Silva Targino, 2023.

A análise de dados realizou-se a partir da sistematização das impressões dos ex bolsista que estiveram vinculados ao sub-projeto de História do Campus do Sertão, durante as intervenções das Escolas Estaduais Delmiro Gouveia e Watson Clementino. Durante as reuniões foram abordadas temáticas em torno da formação, a experiência de bolsista e do desenvolvimento profissional que permeou na vida desses futuros profissionais. Os resultados sistematizados a partir da categorias docência e formação de professores possibilitaram a reflexão sobre a representação da docência, e ideia individual a respeito do programa e do projeto PIBID- História e os demais sujeitos que o compõe. É válido ressaltar que a formação docente, desenvolvimento profissional, e desafios do licenciado em História foram explicitas de forma recorrente.

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

Segundo Bauer e Aarts (2002), o *corpus* de um tema é composto pelos materiais identificados como fontes importantes para que o aluno/pesquisador possa fundamentar seu texto. A palavra *corpus* é de origem latina, e significa corpo; no contexto acadêmico, *corpus* é o conjunto de documentos sobre determinado tema.

Nessa perspectiva, o *corpus* da pesquisa é o cruzamento da problemática com a fundamentação teórica e dos dados coletados (...) (Dahlet, 2002). Significa que, ao escolher um tema sobre o qual escrever e definir o problema a investigar, a próxima etapa será o levantamento dos materiais que permitirão ao pesquisador, recortar as teorias que permitam a ele demonstrar as questões que envolvem tema *versus* problema, e suas possibilidades de solução. O *corpus* da pesquisa refere-se ainda à coleta de dados, que são as evidências da realidade, que permitirão avaliar os fatos reais, a partir das amostras coletadas, as quais irão colaborar na composição do texto: pode-se trabalhar com o *corpus* estático ou pré-definido, ou com o *corpus* dinâmico, que é a temática escolhida para o texto em elaboração (ECA/USP). Nesse ínterim o problema de pesquisa direciona-se aos impactos do PIBID na formação dos historiadores tendo como fonte a oralidade e depoimentos dos pibidianos em diálogo com o fio condutor teórico sobre docência, formação e ensino de História. A sistematização desse *corpus* foi elaborada gradualmente a partir das reuniões sistemáticas, e a observação participante durante as reuniões e orientação individual de cada pibidiano durante o planejamento das intervenções.

Nesse sentido, quanto à abordagem a pesquisa classifica-se como pesquisa participante, quanto aos objetivos pesquisa exploratória, descritiva e analítica. Quanto ao método fundamentou-se nos princípios da pesquisa-ação e no método histórico crítico.

Segundo Schlozer *apud* Araújo (2015, p.99): "A primeira etapa do método histórico-crítico consiste no *studium analium criticum*, tem por objetivo estabelecer o texto dos documentos antigos". Como realizamos uma pesquisa referente a um passado recente, essa etapa foi efetivada em vários momentos.

A segunda etapa do método Histórico crítico consiste na análise gramatical, principalmente tratando-se de documentos antigos. A última etapa do método histórico crítico consistiu na comparação das variantes das fontes, nessa pesquisa a

fonte documental e oral. Nesse sentido, a variação ortográfica e gramatical necessita de verificar a autenticidade dos documentos, e verificação se o documento escrito se refere a um acontecimento histórico. Como os documentos são atas oficiais de registros das reuniões, refere-se a eventos históricos institucionais.

7 COMPREENDENDO O PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIADO EM HISTÓRIA

A análise das informações dos documentos oficiais, atas, registros de diários de campo e principalmente dos relatos explícitos durante as reuniões com os participantes do PIBID possibilitou explicitar a convergência entre formação e desenvolvimento profissional. Para proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, denominamos com os pseudônimos A, B, C, D, E, F, G e H.

A primeira reunião teve como tema motivação para inserção no programa PIBID enquanto bolsista. As respostas foram diversificadas, considerando a individualidade e motivação de cada um, os bolsistas mencionaram os motivos principais, dentre eles a remuneração financeira como afirma o bolsista A “- Dinheiro”.

Já o bolsista G, esclarece que a importância do Pibid, esteve diretamente ligada a sua manutenção de despesas, percebe-se que o processo formativo foi secundário, como afirma: “- A bolsa! Entrei no PIBID no segundo período e estava precisando de dinheiro para as despesas. Como o programa pagava R\$400 reais para participar, vi uma oportunidade e entrei.” (Bolsista G).

Enquanto os bolsistas C, E, F e H, se preocupam com o processo formativo, com explícito durante a reunião quando inqueridos a expor os motivos de participar da seleção:

- A princípio, enxerguei no PIBID, uma oportunidade de trabalhar meu nervosismo ao falar em público, uma vez que, por estar inserido em um curso para formação de futuro docente, era importante trabalhar essa dificuldade desde já. (Bolsista C)
- Honestamente, o valor e em segundo lugar a oportunidade que o programa nos dá enquanto discentes. (Bolsista E)
- Minhas motivações eram me integrar das demais possibilidades formativas que a universidade me oferecia, além da remuneração que, apesar de pequena funcionava também como um recurso de assistência estudantil e fez com que eu conseguisse me manter no curso por anos. (Bolsista F)
- A experiência de poder dar os primeiros passos em sala de aula, e poder participar do programa como item importante na formação e currículo posterior. (Bolsista H).

Alguns bolsistas explicitaram a necessidade de complementação de carga horária, e necessidade de contato com a sala de aula, e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Como afirmam os bolsistas B e D: - A necessidade de suprir a carga horária complementar do curso. (bolsista B), - Pela inserção e dinâmica direta com a sala de aula. (bolsista D).

É perceptível que as motivações variam desde o interesse financeiro, a insegurança de início de formação, os desafios da prática docente, e complemento da formação acadêmico científica. O PIBID busca a reflexão na formação inicial do professor sobre o rompimento com o ensino tradicional conteudista. Nesse sentido, Ataíde e Silva (2011) afirmam que:

É vivenciando as práticas e as novas metodologias no seu dia-a-dia que o futuro professor poderá passar por uma avaliação mais elaborada do desenvolvimento de sua prática, evitando assim posturas acríticas comumente repetidas em sala de aula (Ataide; Silva, 2011, p. 174).

Com a compreensão de que a formação não suporta todo o processo de aprendizagem da docência, espera-se que os futuros professores obtenham mais que um título; vislumbra-se uma formação que permita aos licenciandos experimentarem situações de aprendizagem de modo a desenvolverem a capacidade de mobilizarem, em sua futura prática, os vários saberes necessários ao exercício da docência profissional, pois as tramas que ocorrem na atual sociedade contemporânea, marcada por inúmeros avanços e complexidade, tornam o exercício da docência uma atividade cada vez mais complexa e ambígua, o que requer dinamismo e atualização constante dos saberes necessário ao seu exercício.

Os pibidianos foram bem divergentes, alguns se informaram com professores, com outros participantes do Pibid, com os docentes do curso. Outros tiveram acesso ao edital e já tiraram as dúvidas existentes.

- Professores. (Bolsista A)
- Com estudantes veteranos do curso. (Bolsista B)
- Fiquei sabendo do programa através de um amigo, mesmo ele cursando um curso diferente do meu (Geografia), por ele já ter feito parte do programa, foi o responsável por me passar as primeiras informações relacionada ao PIBID. Depois disso, tive acesso ao edital do programa através do site da UFAL, assim conseguindo as informações complementares. (Bolsista C)
- Com estudantes do curso e professores. (Bolsista D)
- Próprio ambiente universitário. (Bolsista E)
- Foi publicado e divulgado o edital nos sites oficiais da UFAL, mas nesse período fiquei sabendo por colegas que também concorreram comigo. (Bolsista F)
- Pelo edital. Logo de início eu não tinha noção desse programa ou de como funcionaria. Mas as informações sobre o programa vieram através do coordenador do curso que estava passando nas salas informando sobre o

programa, como funcionava, como era o processo de inscrição e quem se interessava em se inscrever. Vi uma oportunidade e me inscrevi. Quando consegui entrar, tivemos várias reuniões e estudamos bastante sobre o programa. Tudo isso antes de criar um projeto e aplicar em sala. (Bolsista G)

- Dentro da própria universidade, com outros alunos e professores. (Bolsista H)

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valiosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

Interpelados sobre como eles foram acolhidos pelas escolas parceiras do projeto enquanto participantes do Pibid. Todas as avaliações foram positivas. Sentiram-se acolhidos e apoiados por toda equipe escolar.

- Ótima. (Bolsista A)

- Excelente, foi oferecido amplo suporte em todas as escolas parceiras. (Bolsista B)

- Tive experiência em duas escolas diferentes, na primeira oportunidade, na escola Watson Gusmão, na segunda, escola Delmiro Gouveia, ambas localizadas na cidade de Delmiro Gouveia (AL). Nas duas oportunidades, fui muito bem recepcionado, recebendo todo apoio e suporte de professores, coordenação e direção das escolas. (Bolsista C)

- Bem receptiva, tendo em vista que sempre houve respeito mútuo. (Bolsista D)

- Se deu porque a escola ainda não havia sido premiada com o programa anteriormente. (Bolsista E)

- Tive uma experiência maravilhosa, eu trabalhei na Escola Estadual Delmiro Gouveia, a acolhida foi muito boa, reuniões com a direção e com os coordenadores pedagógicos, foi bom, logo que cheguei depois do período de observação, começamos a desenvolver e construir junto a escola um projeto pedagógico para o novembro negro. (Bolsista F)

- A escola foi muito acolhedora. Tanto a direção quanto a coordenação nos recepcionaram muito bem e nos deu suporte em tudo. A professora que supervisionava a gente também foi muito acolhedora. (Bolsista G)

- Foi ótima, tive muito apoio do professor preceptor e de todos os alunos. (Bolsista H)

A interação entre a universidade e a escola básica também se constitui como tema importante no debate sobre a formação de professores, sendo discutido por Goulart (2002), para a autora:

A escola também se constitui uma instância formadora dos profissionais da educação, e a prática de ensino se realiza no contato de duas organizações formadoras. Que tipo de relação as duas instâncias formadoras esperam estabelecer uma com a outra? É na interface de dois Sistemas Educacionais, regidos por leis diversas, com diferentes práticas políticas, que a prática de ensino se desenvolve (Goulart, 2002, p. 85).

É na escola que o profissional da educação adquire experiência, vivencia a realidade de seu trabalho. É o local onde o profissional da educação deve repensar a sua prática. Em algumas situações coletivas, como o conselho de classe e o planejamento, há troca de experiências entre os profissionais da educação que gera aprendizagem e transformação em nossa prática. Quem poderá propor melhores soluções para a escola, a não ser aqueles que habitam e vivenciam o seu cotidiano?

A reunião do início do projeto em parceria com os supervisores, teve como tema como selecionar os conteúdos e o processo de elaboração das atividades envolvidas na escola parceira. As inquietações e o debate foi muito produtivos, quando questionados sobre as dificuldades encontradas, alguns bolsistas mencionaram a falta de atenção dos alunos e desinteresse pela disciplina História. Foram relatados a falta de estrutura e equipamentos necessários na escola para a execução das atividades planejadas. Outras dificuldades foram mencionadas como:

- Falta de atenção e estímulo com os alunos! (Bolsista A)
- As maiores limitações foram a falta de infraestrutura ideal e a baixa disponibilidade de tempo para a realização de atividades mais elaboradas. Como bolsista do PIBID, minha experiência foi duramente limitada quando muitas das atividades planejadas tiveram que ser abandonadas porque a escola não possuía os equipamentos necessários ou sequer restava tempo no cronograma da matéria graças as poucas horas semanais destinadas às aulas de História. (Bolsista B)
- Pelo programa ter sido em dupla, existia por algumas vezes opiniões divergentes na hora de elaborar as atividades. Mas a principal dificuldade, no meu caso era a distância, residia em um município diferente onde aconteciam as atividades, com isso a distância era um motivo que atrapalhava bastante nas atividades desenvolvidas. (Bolsista C)
- Adaptação dos temas de aula fora do roteiro do professor. (Bolsista D)
- As maiores foram a aplicação dos temas trabalhados pelos professores, os quais nos colocam enquanto bolsistas a programar uma aula do jeito normativo, sem possibilidades de adequação ou mudanças de metodologia. (Bolsista E)
- O planejamento é um capítulo à parte, nós tínhamos leituras periódicas e reuniões de orientação com o professor acadêmico e supervisor, para avaliarem as propostas de intervenção em sala de aula. Minha maior dificuldade foi que eu não tinha ainda tido essa experiência então todas as minhas sugestões eram experimentos pedagógicos nesse contexto, a insegurança, o medo de errar era algo que atravessava essa etapa de minha formação. Além de ter que desenvolver autonomia, era uma capacidade trabalhada no PIBID o estudante e professor em formação autônomo. (Bolsista F)
- A maior dificuldade foi porque ainda estávamos no segundo período do curso e não tínhamos noção de como seria a docência, ainda estávamos naquele processo de "identificação com o curso", não tínhamos a noção de elaborar projeto, planejar, aplicar da melhor forma que se adéque a realidade do aluno, da escola. Como era tudo muito novo, se tornava bem mais difícil. Diferente de quando se estar no quinto ou no sexto período do curso, o bolsista já tem uma noção do que vem a ser docência, de elaborar projeto bem estruturado, de como fazer um planejamento, de como aplicar em sala. Isso tudo porque tem disciplinas que ensinam a como você fazer

tudo isso em sala, algo que no segundo período não tem, é mais a grade inicial não tão aprofundado. A minha maior dificuldade foi isso. (Bolsista G)
 - Acredito que a questão do acesso aos materiais necessários pra promover o que se foi pensado, infelizmente existe uma precariedade em relação material quando o assunto é escola pública. (Bolsista H)

As fragilidades acima anunciadas provocam-nos a refletir sobre a importância e necessidade da formação continuada para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros docentes. A reflexão sobre questões pedagógicas é imprescindível para que o coordenador possa compreender seu papel como formador, atentando à dimensão política de sua atividade. Os momentos de planejamento devem ser espaços de reflexão, pesquisa, intervenção e transformação das práticas de ensino.

Em uma das últimas reuniões realizada em dezembro de 2019, o tema abordado foram os aspectos formativos *versus* atuação do bolsista, ressaltando a contribuição para a melhoria do processo educativo na escola. Todos mencionaram ser a primeira experiência em sala de aula como educadores. Fizeram referência também a um novo olhar sobre o ensino de História, transformando-o em uma nova percepção.

- Melhorou no meu desempenho como professor. (Bolsista A)
- A participação no projeto permitiu não somente o primeiro contato com a sala de aula em posição de docente, mas também contribuiu para a expansão de habilidades úteis para a profissão de educador. (Bolsista B)
- O PIBID é um programa que só é permitido a entrada de discentes, nos anos iniciais da graduação, por esse motivo quando fiz parte do programa era muito jovem, tinha acabado de sair do ensino médio, e retornava a sala de aula em uma posição que não era mais de aluno. Com esse contexto, acredito que deixei minha contribuição na medida em que pode ser visto como referência, por trabalhar com alunos onde a faixa etária de idade não era tão distinta da minha. Assim possivelmente incentivando os jovens da qual trabalhei a quem sabe, sair do ensino médio e ingressar em uma universidade. (Bolsista C)
- No processo de aprendizagem abordado, a escola ganha novas formas metodológicas e atuais de desenvolvimento educacional. (Bolsista D)
- No dinamismo do ambiente escolar. (Bolsista E)
- Nesse período lembro que os professores eram bem saturados, observava vários deles com décadas de atuação, já estavam exaustos, a presença do PIBID trouxe um fôlego a mais para escola, em termo de criatividade (práticas de ensino envolvem muito um processo criativo). Além de que é bom observar que esses mesmos professores eram também experientes e através deles pude aprender mais sobre a realidade escolar, identificar as limitações, problemas e dificuldades do contexto escolar e produzir sugestões possíveis para esses entraves. (Bolsista F)
- Em vários aspectos, tanto na qualificação do ensino na escola quanto para a nossa formação enquanto futuros professores. O PIBID ele propicia a integração entre a teoria e a prática, promovendo um conhecimento mais profundo sobre a sala de aula e a sua realidade escolar, permitindo aprimorar e adequar suas ideias acerca da realidade escolar. Levamos várias sequências didáticas inovadoras acerca do cotidiano dos alunos, fazendo com que os alunos aprendessem, dialogassem e articulassem

entre si, possibilitando o crescimento intelectual e crítico acerca da sua realidade. São didáticas inovadoras que podem ser usadas como modelo por esses professores e aprimorar suas práticas de ensino e deixa-lo menos pragmático. (Bolsista G)

- Acredito que na forma de apresentar uma metodologia lúdica no ensino de uma disciplina vista como decorativa e chata, transformar a percepção do ensino de História. (Bolsista H)

Conforme Formosinho (2009), ao iniciar o curso de formação, os licenciandos já aprenderam parte da formação prática: “Cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re) construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (p. 99).

Dessa forma, a formação continuada, visualizada a partir da constituição da escola como comunidade compartilhada, pressupõe duas condições: o poder argumentativo das pessoas e grupos; a pretensão de construir processos de formação continuada voltados para a constituição de um novo coletivo escolar.

Sobre a atuação como bolsista do Pibid e o desempenho acadêmico, a reunião proposta antes do fórum de licenciaturas teve como tema desempenho acadêmico e produção científica. Alguns posicionamentos demonstraram significativo avanço e aprendizado teórico metodológico.

- Melhorou minha percepção com a vida acadêmica e escolar. (Bolsista A)
 - Sim, as experiências no PIBID tiveram imensa importância para meu desenvolvimento como pesquisador. Todas as atividades realizadas durante meu período como bolsistas resultaram em produções acadêmicas. (Bolsista B)

- Não, em nenhum aspecto as atividades do PIBID afetaram meu desempenho acadêmico. (Bolsista C)

- Não, fui voluntário. (Bolsista D)

- Afetou em um melhor desempenho, concentração, disciplina, melhor interação com o ambiente discente e docente, preparando para uma qualificação melhor. (Bolsista E)

- Recebi várias influências em minha atuação do PIBID, primeiro o tema da edição do PIBID em que eu participei era relacionado a História e Cultura Afro-brasileira, então me permitiu fazer uma reflexão não só histórica e social, mas também de mim mesmo, é do PIBID que eu tiro meu tema de TCC falando sobre História da Memória do Racismo Religioso em Delmiro Gouveia. Além de que as práticas de ensino amalgamadas pelas linguagens viraram uma referência para mim, quando fui lecionar apliquei várias dessas atividades que implementei no PIBID. (Bolsista F)

- Não! Inclusive, melhorou e muito, principalmente agora no processo de regência, porque o PIBID me permitiu uma vivência em sala e isso fez como se tornasse menos tenso pra mim. Como já tinha uma experiência em sala, já sabia como articular com os alunos, planejar, aplicar e atuar em sala. O PIBID foi muito enriquecedor. (Bolsista G)

- Afetou, de modo que passei a observar a docência a partir da prática e não apenas da teoria, podendo visualizar aspectos antes despercebido. (Bolsista H)

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional e pessoal dos bolsistas se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente,

em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros).

A reunião temática sobre a formação discente do licenciado em História, e sua contribuição para o exercício da docência. Um dos bolsistas respondeu que o curso estava estruturado e executado de tal maneira que estimulava e preparava seus estudantes, entretanto, a ênfase na pesquisa formava muito mais pesquisadores do que professores. Alguns responderam que não se sentiram preparados em nenhum momento no decorrer da graduação, que a prática posterior em sala de aula que fez a diferença. Outros dois responderam de forma positiva:

- Através do PIBID, estágios e Residência pedagógica! (Bolsista A)
- Não preparou. É de minha opinião que o curso de História estava estruturado e executado de tal maneira que estimulava e preparava seus estudantes mais para serem pesquisadores do que professores. (Bolsista B)
- Acredito que ele tenha me preparado, na medida em que me fez entender que, a vida não é um jogo de vídeo game, onde vem com um manual, com as instruções referente ao que devo fazer no jogo, mas sim, que eu como professor serei importante para instruir e apresentar possibilidades e caminhos para que vários jovens possam trilhar na vida. (Bolsista C)
- A formação docente ao longo do curso dispôs oportunizar técnicas e métodos estratégicos e táticos para sala de aula. (Bolsista D)
- Com sem dúvidas, as dificuldades! (Bolsista E)
- A antiga grade curricular que eu fiz, oferecia os estágios supervisionados, alguns deles eram muito mal administrados, o prof. chega no primeiro dia dá algumas orientações e só aparece no último dia para receber o relatório, me perdoe mas isso não é estágio, então esse momento de estagiário tem suas limitações e acho que tem que ser revisto, precisamos da presença do professor, discussão de texto para aliar teoria à prática, uma coisa que aprendi no PIBID foi que nenhuma das duas pode ser menosprezada e nossas metodologias de ensino são sempre circulares atualizando inclusive as teorias. Outro momento no curso foi a disciplina de Metodologia do Ensino de História, uma boa disciplina, mas acho o foco muito amplo, a História tem vários campos de estudo que vão ser acionados na educação básica como, Filosofia da História, Teoria da História, História Pública, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea etc... então a metodologia de articular esses saberes na forma de ensino na educação básica não cabe em uma disciplina só. Acredito que seria bom, dar um enfoque ao ensino também nas disciplinas conteudistas, como História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea pensando em metodologias que contemplasse cada campo de acordo com suas especificidades, pensando a interdisciplinaridade, uso de diversas linguagens e os problemas cotidianos do aluno. Além disso eu tive importantes experiências com um projeto de extensão em educação patrimonial, pelo NUPEAH, e o PIBID e RP. (Bolsista F)
- Me preparou muito bem! O curso tem professores muito qualificados e de competência. Temos várias disciplinas ao decorrer do curso que ficam encarregadas de nos ensinar a como atuar em sala e a ter práticas inovadoras que captem a atenção dos alunos ao assunto abordado. (Bolsista G)
- Agregando aos programas de iniciação a docência e a residência, me sinto muito bem preparado para sala de aula, foram experiências definitivas no

processo de decisão do que eu seria e de como eu me sentiria preparado para enfrentar os desafios de ser um professor. (Bolsista H)

O contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos importantes para as aprendizagens do ofício de ser professor. O PIBID proporciona aos bolsistas entrarem em contato com a realidade escolar, desempenharem atividades interdisciplinares e colaborativas, interagindo com professores e auxiliando-os a relacionar a teoria e prática.

Perguntamos, de modo geral, quais as experiências no decorrer do curso que o bolsista considerou mais relevantes para sua formação como professor. A maioria citou que os programas PIBID e Residência Pedagógica foram de suma importância nessa formação. Outros citaram os projetos de extensão e as disciplinas vistas durante o curso.

E é por meio dessas vivências em sala de aula, onde a teoria e a prática se relacionam que o licenciando (bolsista do PIBID) poderá compreender que o conhecimento será construído coletivamente com os educandos, por meio das condições proporcionadas para que isso ocorra. Sobre isso, Freire (1996, p.12) discorre que:

[...] um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Sobre a produção acadêmica científica, indagamos sobre como se deu durante a participação no PIBID. Algumas respostas:

- A experiência dentro da sala de aula no PIBID E RP. (Bolsista A)
- As aulas da disciplina "Desenvolvimento e Aprendizagem" e de Estágio Supervisionado em geral se mostraram únicas em sua contribuição para minha preparação para atuar em sala de aula. (Bolsista B)
- Os processos de aprender e ensinar, através de diálogos com professores e acadêmicos, certamente contribuiu bastante para meu desenvolvimento. Assim como o próprio PIBID também foi uma experiência da grande importância. (Bolsista C)
- As novas formas de abordagem pedagógica. (Bolsista D)
- A busca por coisas e assuntos constantemente. (Bolsista E)
- Sem dúvidas os programas de formação de professor, PIBID e RP, além do Equipamento Cultural da UFAL, Grupo de Cultura Negra Abí Axé Egbé. Esse último não só funciona como um projeto de extensão, mas também com práticas de ensino, pesquisa e formação de professores. (Bolsista F)
- Tudo que ocorre no curso é uma experiência muito enriquecedora para mim, tanto as que ocorrem no âmbito da sala (teórica) quanto as externas (práticas) que nos permite relacionar os dois. Todo conhecimento apreendido durante o curso foi e é de grande importância para a minha formação. (Bolsista G)
- o PIBID e a Residência pedagógica sem sombra de dúvidas. (Bolsista H)

Assim, consideramos a formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID como uma possibilidade de desenvolvimento profissional, tanto dos bolsistas como dos formadores, pois podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de educação básica, vivenciar as relações multifacetadas e, por fim, conseguir realizar projetos de ensino e de intervenção, com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa, artigos científicos e outros.

Finalizando a reunião avaliativa cujo tema “Reflexividade da Ação de Ensinar” interpelamos os bolsistas sobre o processo formativo propiciado pelo PIBID, e questiono se a participação no programa auxiliou a conhecer melhor a docência e contribuir para sua prática futura? Algumas posições foram explícitas:

- Me incentivou a querer continuar a ser professor! (Bolsista A)
- Sem sombra de dúvida. Tamanho o impacto de minha experiência como bolsista do PIBID foi que hoje considero o período como maior referência de minha formação como professor de História. (Bolsista B)
- Sim, esse contato com o programa é de extrema importância na formação de qualquer um, que pretende exercer a docência. Somente os estágios obrigatórios é muito pouco, para conseguirmos experiência, por isso é essencial para prática docente de qualquer um. (Bolsista C)
- Com certeza. A riqueza de conhecimento ao ter contato direto com a sala de aula faz com que cada pessoa tenha além da teoria, uma forma prática dentro da sala de aula. (Bolsista D)
- Sim! (Bolsista E)
- Sim, sem dúvidas, o curso de licenciatura por vezes é esquizofrênico não trabalhando para formação de professores. Então esses programas são existenciais para trazer uma formação centrada na docência e também servir de modelo para formação de outras disciplinas e para uma reforma na execução dos estágios. Várias das coisas aprendidas por mim no PIBID tiveram continuidade na sala de aula, como o uso de linguagens, e as formas de registro, fazer com que minhas práticas de ensino sejam refletidas por mim, então leciono também, e publico minhas experiências. (Bolsista F)
- Sim. Foi como expliquei nas perguntas anteriores a essa. (Bolsista G)
- Com certeza, ter participado do PIBID me preparou para a verdadeira sala de aula, ciente das idealizações práticas que fazemos durante a formação, vivenciar a experiência crua, da realidade e saber se adaptar a essa perspectiva foi um fator importante na minha formação, a qual só adquiri por conta do programa. (Bolsista H)

A aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida, o que significa que os licenciandos ao ingressarem no curso já carregam consigo toda uma História de vivência em sala de aula por meio da observação a seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, ou seja, a o desenvolvimento profissional docente é vital e simultâneo durante toda a carreira do profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do PIBID proporciona aos bolsistas o contato mais intenso com os saberes práticos da docência, permitindo uma assimilação das rotinas do âmbito escolar e conseqüentemente um aumento da probabilidade desses de construir saberes do próprio processo do trabalho, de envolver os estudantes docentes no meio prático, ou seja, na escola básica, contribui mais ainda para a aquisição da experiência tão necessária às profissões nas licenciaturas.

Os bolsistas pibidianos ao se integrarem no meio escolar, podem tacitamente perceber sob os seus olhares críticos e entenderem o contexto da educação local. O contato com a realidade institucional, com as realidades dos/as sujeitos, o envolvimento com o cotidiano escolar, seus conflitos, as intervenções, tudo isso tem proporcionado um movimento constante de formação para nós, estudantes de História. Essa convivência foi de fundamental importância para nos constituirmos como futuros/as educadores/as, levando-se em consideração que nossa subjetividade estará sempre presente na relação com os outros.

Isso pode ser demonstrado na observação das respostas obtidas com o questionário e na reflexão feita por nós durante essa pesquisa. Este projeto tem grande importância tanto para a educação quanto para a academia, pois dentre tantos objetivos, ele visa à aproximação da universidade com a escola pública e sua realidade social.

Assim, foi possível fazer a teoria e prática caminharem juntas. Ter a oportunidade de vivenciar o espaço escolar é poder compreender as formas de relacionamentos e práticas da vida cotidiana de sujeitos e grupos de acordo com as características de sua realidade escolar e do contexto social no qual vivem. Nesse diálogo constante entre universidade e escola pública, as duas têm a oportunidade de se transformarem e de se construir mutuamente.

O PIBID possibilita um maior envolvimento com a escola, a comunidade, os/as estudantes, professores/aas e todos os outros funcionários/as, construindo vínculos de confiança, fomentando debates e aprendizados.

Consideramos que o programa do Pibid trouxe uma enorme contribuição para a licenciatura em História, pois possibilitou perceber o espaço escolar para além da sala de aula e da sua função a ser ali exercida. Assim, foi possível estabelecer uma análise entre escola, comunidade, políticas públicas, família, condição social e, sobretudo ir além dos muros da escola.

**THE INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM FOR STARTING TEACHING (PIBID)
AND THE TRAINING OF HISTORY TEACHERS
IN THE ALTO SERTÃO ALAGOANO (2015-2020)**

This research aims to demonstrate the impacts of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) on the training of History teachers in Alto Sertão Alagoano (2015-2020). The selection criterion for delimiting the space-time cut is based on the insertion of the course within the program. Specifically, the objective is to highlight the training implications for scholarship holders participating in PIBID History, and identify the challenges and difficulties faced. In view of the above, the question arises as to the impacts of PIBID on the training of History teachers at the Campus do Sertão. The scientific relevance of this research is based on the absence of a historiographical production on this specific topic within this space-time frame, in the Campus do Sertão collection, specifically the collection of the history course, it is worth highlighting some course completion works, Santana (2018) and Santos (2019). The methodological procedures for carrying out the research include data collection instruments, participant observation, documentary research, and semi-structured interviews.

Keywords: Education. History. Teacher training.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, André de Melo. **A verdade da crítica**: o método histórico-crítico de August Ludwig (von) Schlözer e o padrão histórico dos Juízos. **História da Historiografia**: International journal of Theory and History of Historiography. Ouro Preto. v.8. n.18 agosto 2015. p. 93-109. DOI: 10.15848/hh.v0i18.916 Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/916/590>. Acesso em 20 set. 2023.

ATAIDE, M. C. E. S.; SILVA, B. V. C. **As metodologias de ensino de ciências:** contribuições da experimentação e da História e filosofia da ciência. HOLOS, Ano 27, Vol. 4, p. 171-181, 2011.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. **A construção do corpus:** um princípio para a coleta de dados qualitativos. [In]: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Maria Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Pátria, Civilização e Trabalho – O ensino de História nas escolas paulistas – 1917-1939.** São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei nº 9.394/96).** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de História.** Brasília: MEC-SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias:** o ensino de História no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CANAN, Sílvia Regina. **PIBID:** promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID,** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09 out de 2022.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

DAHLET, Véronique Marie Braun. **O proceder da pesquisa:** quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? Revista Letras, v. 21, n 1, p.127-132, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DAHLET, Véronique Marie Braun. O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? **Revista Letras**, v. 21, n 1, p.127-132, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOULART, S. M. **A prática de ensino na formação de professores: uma questão (des)conhecida**. Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas. Vol. 24, p. 77-87, jan/jun, 2002.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. **Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993.

NOIRIEL, Gérard. **Naissance du métier d'historien**. Genèses, n.1, sept. 1990.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. **Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID**, Revista Eletrônica Inter-Legere - Número 13, julho a dezembro de 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a educação escolar**. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Contribuições do Pibid à Formação Inicial de Professores na Compreensão de Licenciandos Bolsistas - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed. Autores Associados, São Paulo, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Institucional de Bolsa De Iniciação À Docência-Universidade Federal de Alagoas- UFAL**. Disponível em:

<https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/iniciacao-a-docencia-pibid/sobre-o-programa-1>. Acesso em 10 set. 2023.