



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA

SHEYLA JAYANE TAVARES LINS

História/UFAL: influências na produção de TCCs e Monografias com a temática
Ensino de História no Campus A.C. Simões (2016-2018)

MACEIÓ - AL

2022

SHEYLA JAYANE TAVARES LINS

História/UFAL: influências na produção de TCCs e Monografias com a temática
Ensino de História no Campus A.C. Simões (2016-2018)

Monografia apresentada como pré-requisito para o Trabalho de Conclusão de Curso realizado para obtenção do título de Licenciada em História pela Universidade Federal de Alagoas, sob orientação do Professor Dr. Antônio Alves Bezerra.

MACEIÓ - AL

2022

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

Bibliotecário: Jorge Raimundo da Silva – CRB-4 – 1528

S759h Lins, Sheyla Jayane Tavares
História/UFAL: influências na produção de TCCs e Monografias com a temática
Ensino de História no Campus A. C. Simões (2016-2018) / Sheyla Jayane Tavares
Lins. – 2022.
47 f. : il.

Orientador: Antônio Alves Bezerra.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em história : Licenciatura)
– Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas,
Comunicação e Artes. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 42-47.
1. Historiografia. 2. Ensino de História – Ufal. 3. PIBID – Ufal. 4. Estágio
Supervisionado – História - Ufal. I. Título.

CDU: 303.446.4

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as mulheres que vieram antes de mim, pois elas desafiaram o mundo, ampliaram horizontes e estenderam o caminho. É por elas que hoje estou aqui, foi nos ombros dessas gigantes que me apoiei e vi o mundo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente a menina que um dia eu fui. Obrigada por ter lutado por nós, por não ter desistido e por mudar totalmente sua vida pelos nossos sonhos.

Agradeço a minha mãe, que fez tudo por mim, moveu céus e terra para que eu pudesse permanecer estudando e que me incentivou e me deu ânimo para fazer este curso. Também agradeço aos meus irmãos, que foram meus espelhos, compartilharam esses momentos comigo, em muitos momentos me trouxeram literalmente até a universidade. Agradeço especialmente a Geicilayne Pelayes e Lídia Wanessa por terem me mostrado a possibilidade do Ensino Superior.

Deixo especialmente meu agradecimento a minha esposa, que muito me incentivou, me amou, e que nunca me deixou desistir, que acreditou em mim até quando nem eu acreditava. Obrigada pelo carinho, por todas as noites discutindo essa pesquisa e por todo o apoio oferecido para essa jornada do conhecimento que não terá fim. Te amo enormemente e eternamente.

Agradeço aos meus professores deste curso de graduação por todos os momentos de aprendizagem, pelas discussões e pelo apoio. Especialmente agradeço a Profa. Dr. Lídia Baumgarten, por todo o carinho oferecido durante essa jornada e pelo apoio durante a pandemia.

Aproveito a oportunidade para agradecer aos meus professores do IFAL que com suas posturas, ensinamentos, conversas e carinho me incentivaram a seguir o caminho da pesquisa, e da educação. Vocês me fizeram uma pessoa e uma professora melhor. Obrigada Priscila Romcy, Cláudia Miranda, Marcela Camelo, Sebastião Júnior, Ronaldo, Cynthia, Fábio Lau e Abelardo Júnior. Ao professor Flávio Veiga, que fez com que eu me apaixonasse pela História, e que com seu exemplo me motivou a galgar esse caminho. Sua presença modificou para sempre a minha vida.

Registro nessas páginas meu agradecimento ao grupo “Lírios de Pureza”, composto por Aline, Jordana, Diogo e Jefferson, que mesmo com tantos quilômetros de distância, sempre estiveram presente na minha vida e compartilharam a jornada da graduação.

Deixo um abraço especial ao Jefferson Ruan, que esteve comigo durante toda a fase de adaptação a uma cidade nova e uma vida nova também, que atendeu todas as minhas ligações e partilhou das lágrimas comigo, assim como me ajudou a me reconectar com o passado em todas as caminhadas que fizemos.

Agradeço também a amizade de Laura, Paula, Jacitânia, Dyandra, Mylena e Jadson. Que passaram por todos os perrengues comigo, foram meu grupo durante todo esse processo e fizeram parte da jornada mais linda da minha vida, que foi a iniciação à Docência. Em especial, agradeço à Júlia Magalhães, que foi a melhor amiga/ colega de apartamento/colega de curso que a UFAL me deu. Obrigada por todos os momentos vividos e por todas as pessoas que acrescentou ao meu rol de amizades, inclusive Ágatha, a quem agradeço por todas as noites na praça do ZT e por cuidar de mim em todos os momentos difíceis.

Por último e não menos importante, agradeço ao Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra, por toda essa jornada de orientação que perpassou toda a minha formação, desde o PIBID, passando pelo PIBIC e chegando até esta monografia. Obrigada por ter me dado tantas oportunidades de aprender, por me apresentar essa área incrível que é o ensino de História, por toda a confiança depositada em mim por todos esses anos e por toda a aula de humanidade que o senhor tem me dado nesse processo. Espero continuar te mandando um monte de e-mail por mais alguns anos, viu!?

Agradeço a todos por essa jornada!

RESUMO

O presente trabalho busca analisar as produções historiográficas produzidas pelos graduandos do curso de licenciatura em História da UFAL na área de Ensino de História entre 2016 e 2018, relacionando-os com seus locais de produção, abordando as influências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Estágio Supervisionado Obrigatório dentro dessas produções, relacionando-os aos debates acerca da área de pesquisa em ensino e seus objetos.

Palavras-chave: Historiografia; Ensino de História; PIBID; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The present work seeks to analyze the historiographic productions produced by the undergraduate students of the undergraduate course in History of UFAL in the area of history teaching between 2016 and 2018, relating them to their production sites, addressing the influence of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Mandatory Supervised Internship within these productions, relating them to debates about the area of research in teaching and its objects.

Keywords: Historiography; History Teaching; PIBID; Supervised Internship.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Produção em ensino de História na UFAL.....	20
Gráfico 2 - Locais de produção da pesquisa em ensino de História.....	21

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABEH - Associação Brasileira de Pesquisa de Ensino de História

A.C. Simões - Aristóteles Calazans Simões

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPUH - Associação Nacional de História

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSUNI - Conselho Universitário

ICHCA - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte

IHGAL - Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

Sumário

1. Introdução	13
2. A pesquisa em Ensino de História	15
2.1 A história do ensino de História.....	15
2.2 Produção em ensino de História.....	17
2.3 A pesquisa bibliográfica.....	21
3. O estágio supervisionado obrigatório e a pesquisa em Ensino de História	23
3.1 O estágio supervisionado Obrigatório e sua legislação.....	23
3.2 O estágio Supervisionado Obrigatório e o Curso de Licenciatura em História do Campus Aristóteles Calazans Simões.....	24
3.3 O estágio e as pesquisas em Ensino.....	25
4. A Pesquisa em Ensino de História e o PIBID: Influência e objeto	33
4.1. PIBID: Surgimento.....	33
4.2 PIBID e UFAL.....	37
4.3 Pesquisas em Ensino de História e PIBID.....	38
5. Considerações Finais	42
6. Referências	44

1. Introdução

A pesquisa em tela, versa acerca das reflexões ao analisar as produções em Ensino de História do curso de graduação em História - Licenciatura do campus A.C Simões entre 2016 e 2018. Trabalhando com teóricos que pesquisam a construção do ensino de História como área de conhecimento e com pesquisadores da área da metodologia da História, de forma que se possa pensar as questões que permeiam a escolha dos historiadores e seus locais de fabricação.

Ao refletir sobre as produções em gerais do curso, pudemos constatar que poucos trabalhos têm sido escritos nessa área, assim, buscamos entender de onde nasce a tradição historiográfica do curso e quais seus pontos de ruptura com essa tradição, uma vez que nas últimas duas décadas, as pesquisas em ensino têm ganhado mais força e espaço na academia.

Partindo do processo de consolidação do curso de História, que foi criado em 1952, refletimos a visão que o curso desenvolveu durante seus primeiros anos sobre o perfil do professor a ser formado, e suas concepções acerca da educação e da prática do ensino reflexivo. De forma que surgem pesquisas a partir de 2001, e as mesmas têm um crescimento a partir de 2011.

Este trabalho foi dividido em três capítulos que buscaram trabalhar os locais nos quais essas pesquisas foram desenvolvidas e de onde partem. Assim, no primeiro capítulo, refletimos acerca do que representa o ensino de História, de sua historicidade e do percurso da disciplina História no Brasil, assim como refletimos acerca dos seus principais objetos, introduzindo a discussão acerca da pesquisa bibliográfica.

No segundo capítulo, discutimos a construção legislativa do estágio supervisionado obrigatório, nacional e dentro da UFAL, e a reflexão teórica acerca do que ele é, e de suas contribuições para a formação inicial, de forma a introduzir a sua influência dentro das pesquisas no campo do ensino de História, assim partindo para a análise das produções desse período que foram fabricadas a partir das vivências do estágio.

O capítulo terceiro, buscou analisar a criação, objetivos e caminhos traçados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, refletindo sua trajetória desde o surgimento até a consolidação, analisando o papel assumido dentro do subprojeto

História com a construção de pesquisas que trouxeram à luz suas experiências e visaram enfatizar a associação teoria e prática dentro da construção educacional, assim, revelando a importância do financiamento e continuidade de políticas públicas que são voltadas para a valorização e incentivo a formação inicial e continuada dos docentes.

Tendo em foco esses lugares, refletimos acerca das influências e interferências dentro da produção historiográfica nesse período, entendendo a construção, ruptura e processos deste curso para viabilizar pesquisas nesta área. De forma a demonstrar as principais áreas de pesquisa em ensino, contribuindo para futuras avaliações do curso em tela.

1. A pesquisa em ensino de História

O que entendemos enquanto pesquisa em ensino de História? Concordando com alguns teóricos como Bittencourt (2004), Guimarães (2012), Monteiro (2007) e Fonseca (2006), entendemos que a pesquisa em ensino de História abrange diversos temas, desde a História do ensino de História até relatos e reflexões sobre a prática na sala de aula. De acordo com Fonseca (2006)¹ pouco se produz acerca da História do ensino de História, e entre os temas mais comuns está a análise de livros didáticos.

Dentre as pesquisas em ensino, nos últimos anos, tem se destacado as pesquisas voltadas para as metodologias e linguagens do ensino de História, o que pode nos mostrar que há uma preocupação dos profissionais da área com as suas práticas e com formas de aproximar o ensino com a vida prática dos estudantes.

2.1 História do ensino de História

Ao refletirmos sobre a História do ensino de História podemos constatar que em diversos aspectos ela é apresentada de forma quase intrínseca à associação da História enquanto disciplina escolar. No que diz respeito ao caso brasileiro, Bittencourt (2004)² aponta que “o ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual”. Ao refletir essa questão Le Goff (2015)³ indica que a História só se transforma em matéria de ensino no final do século XVIII e no início do século XIX, o que nos lembra que a criação da escola e da História enquanto disciplina escolar acontece em momentos muito próximos. Desta feita podemos destacar que é muito comum falarmos do ensino de História no Brasil apenas após a criação do colégio Pedro II em 1837, e da importância que a História recebe a partir de então, uma vez que junto com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o mesmo contribuiu com a construção da ideia de nação brasileira, sendo a disciplina História a responsável por explanar os grandes feitos desta nação. Cabe-nos ressaltar que naquele momento histórico a escola não era para todos e servia as classes mais abastadas, tendo a

¹ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Autêntica. Belo Horizonte, 2006.

² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Cortez: São Paulo, 2008, p. 60.

³ LE GOFF, Jacques. A História deve ser dividida em pedaços? Editora Unesp: 2015, p. 37.

formação do aprendizado baseado na formação do currículo clássico da formação de elite.

Todavia, é relevante destacar que em todos os momentos históricos a educação e especificamente a História teve um papel de grande importância, pois refletia a concepção social que se deseja construir. Em determinados momentos históricos a disciplina foi remodelada para alcançar os fins propostos, desta feita Bittencourt (2004, p.76)⁴ explica que “a História permaneceu como ensino obrigatório, integrando tanto os currículos das humanidades clássicas como os currículos científicos”. Desta forma, podemos associar a maneira maleável na qual a História se estabeleceu, de forma a estar sempre presente nos currículos oficiais.

Ao pensarmos o caso brasileiro, podemos constatar que durante o século XIX a disciplina História estabelecia uma forte relação com a identidade nacional, como apontamos anteriormente, possuindo inclusive uma estrutura de narrativa muito próxima com a História sagrada, onde são narrados os grandes feitos, dos “heróis” da nação. Já durante o período republicano vai se estabelecendo uma relação entre a escola e a cidadania, assim voltando-se para a questão democrática representativa, no entanto ainda direcionada apenas para algumas classes, sendo após os anos 50 do século XX que a escola abre as portas para outras camadas sociais, e a partir de então a História começa a desempenhar um papel voltado ao mercado de trabalho.

A partir do ano de 1964, durante a ditadura civil-militar, os laços da educação com o controle social se acirra, e nesse momento disciplinas como História e Geografia são atacadas e dissolvidas, sendo transformadas em Estudos Sociais, que é um modelo educacional que existe como proposta desde os anos 30 nas escolas norte-americanas e que são implementadas no Brasil em 1971. Esta prática estatal afetou diretamente a formação dos professores, que naquele momento estavam sendo formados em licenciaturas curtas, tendo uma dissolução da ciência de referência como demonstra Bittencourt (2004, p. 75)⁵ ao apontar que “os conteúdos históricos, geográficos, sociológicos, etc. se diluíam, assim como as categorias e conceitos básicos provenientes das ciências de referência”, o que demonstra o afastamento da historiografia no ensino.

⁴ BITTENCOURT, Circe Maria. Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. Cortez: 2004, p. 76.

⁵ Ibidem, p. 75.

Durante a redemocratização, teve-se a aprovação de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que dissolveram de vez os estudos sociais e as graduações curtas, e restabeleceram o papel da História no currículo escolar, trazendo desde então outros debates, a respeito da profissionalização do professor, sobre o avanço ou não dos métodos de aprendizagem, e as preocupações sobre o ensinar para um futuro incerto.

2.2 Produção em ensino de História

Ao problematizar a produção em ensino de História desde o final do século XX para o momento atual, podemos refletir o que já nos apontava Guimarães (2012, p. 35)⁶

Desde os anos 1990, como afirmamos anteriormente, houve não apenas um crescimento da pesquisa científica na área do ensino e da aprendizagem em História, mas também uma valorização cada vez maior da cultura escolar, dos saberes e das práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros autores do processo educativo.

Esse crescimento exposto por Guimarães foi constatado por diversos pesquisadores que trabalharam a presença do ensino de História principalmente a partir de pesquisas com o foco de estudo dos anais de eventos, que acabaram por demonstrar os objetos mais comuns a serem estudados por essa área, como é o caso do estudo de Gonçalves (2017, p. 117)⁷ que abordou a produção em ensino de História através de periódicos brasileiros, nesta pesquisa a autora aponta os primeiros trabalhos brasileiros dentro dessa área despontando a partir de 1970 e ganhando força nas épocas seguintes, principalmente a partir de 2001.

Destarte, apontamos a importância do papel que os eventos propostos pela Associação Nacional de História (ANPUH)⁸ e pela Associação Brasileira de Pesquisa de Ensino de História (ABEH) obtiveram para o aumento de pesquisas nesta área. É relevante reforçar que segundo Maciel (2011, p. 73)⁸ as graduações em História surgem no Brasil a partir de 1934 e são expandidas entre 40 e 50, sendo o curso de História, tratado neste trabalho criado em 1952, o que indica certa demora de se expandir as

⁶ GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados. Papiros: 2012, p. 35.

⁷ GONÇALVES, Nadia G. Produção em ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970 - 2016). *IN: MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (Org.). Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p.117.

⁸ MACIEL, Osvaldo. O lugar do curso de história da Ufal no desenvolvimento recente da historiografia alagoana. In: GLEZER, Raquel (org.) **Do passado para o futuro** (edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH). São Paulo: Contexto, 2011. p. 73.

pesquisas em ensino de História, tendo algumas universidades, como a aqui supracitada com as influências e as pesquisas em ensino muito mais recentes.

Nos eventos em questão, tem-se feito muitas pesquisas acerca de seus focos de pesquisa, principalmente relacionadas ao ensino de História, como é o caso da pesquisa “Pesquisando sobre ensino de História: A produção historiográfica no Ceará (2006 - 2012)” de José Antonio Gabriel Neto (NETO, 2014)⁹, que aborda a produção sobre ensino de História no Ceará dentro dos anais do núcleo estadual da ANPUH, como essa existem diversos escritos em que podemos constatar a crescente preocupação com a pesquisa em ensino e seus principais focos. Além dos anais da ANPUH, também são comuns pesquisas que utilizam os anais da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Ao refletir acerca dos focos de pesquisa dentro da área do ensino e suas áreas de concentração, Fonseca (2006, p.25-26)¹⁰ destaca que “concentram-se na análise das relações entre os contextos políticos, da definição dos programas de ensino e da produção dos materiais didáticos, sobretudo dos livros escolares de história”, de tal forma, podemos entender que a produção neste campo, ainda não é ampla, e se circunscreve, em geral, dentro dos mesmos moldes. Além dessas áreas, também evidencia-se a construção de pesquisas que buscam trabalhar e analisar o uso de metodologias e linguagens no ensino de História, tratada por Fonseca (2006, p. 29)¹¹ como uma “ênfase posta nas questões mais imediatas relativas ao ensino de História, aquelas mais diretamente ligadas ao cotidiano da sala de aula e que merecem a atenção dos professores nele envolvidos e pesquisadores interessados”, assim, compreendemos que a área em geral, tem privilegiado a pesquisa relacionada ao cotidiano escolar. Todavia, cabe destacar que o campo do ensino de História não se reduz apenas a pesquisas que se direcionam a História ensinada, como aponta Gabriel (2017, p. 154)¹²

A defesa de um campo de pesquisa em ensino de História como campo de produção de conhecimento não se apoia em discursos

⁹ NETO, José Antônio Gabriel. Pesquisando sobre ensino de História: A produção historiográfica no Ceará (2006 - 2012). **Revista História e Diversidade**. v. 5, n. 2, 2014. Disponível: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/230>>. Acesso em: 28/08/2021.

¹⁰ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **A História do Ensino de História: Objeto, fontes e historiografia**. Editora Autêntica, 2003. p. 25-26.

¹¹ *Ibidem*, p.29.

¹² GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. *IN: MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (Org.). Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p.154.

políticos ou acadêmicos que operam com visões reducionistas e essencialistas de temas como “didática”, “currículo”, “formação de professores”, clássicos do campo educacional.

Ressaltando a existência de um campo vasto em possibilidades, que permite a existência de pesquisas que se relacionam de forma específica com a ciência de referência e a educação, rompendo as fronteiras entre essas duas áreas maiores, e não significando para a História, como uma área menor de produção do conhecimento.

Ao tratarmos diretamente do nosso loco de pesquisa, destacamos a reprodução dentro desse microcosmo, do que foi estudado acerca das pesquisas nessa área, tendo 83,33%¹³ das pesquisas vinculadas à prática, realçando o anteriormente exposto acerca dos objetos mais comuns dentro da área. Ao pensar diretamente o curso de História da UFAL, Campus A.C Simões, podemos entender o espaço que a produção da UFAL ocupa na historiografia alagoana, contribuindo ainda timidamente numa historiografia mais ampla, e produzindo ainda muito pouco sobre ensino de História, o que pode ser explicado segundo Maciel (2011, p. 73)¹⁴ porque:

Ao longo dos anos 1970/2000, em Alagoas, o perfil dos cursos que formavam (e, em certa medida, ainda formam) profissionais da área de História no estado, possuía hegemonicamente, um acento pedagógico reprodutor e um compromisso político de viés conservador, aliado a uma baixa produtividade de pesquisas.

Como aponta o autor, essa particularidade não é característica apenas da Universidade Federal de Alagoas, mas também de outras instituições de Ensino Superior atuantes no estado.

Destarte, para Porto (2010, p. 74)¹⁵ a baixa produtividade em pesquisas nessa área estaria atrelada ao seu processo de consolidação, uma vez que desde sua criação o curso em voga mantinha uma relação quase umbilical com o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), tendo seu quadro inicial de docentes composto completamente por sócios do Instituto, o que acabou caracterizando o curso de forma bacharelesca, com a pesquisa restrita ao IHGAL e no que diz respeito à formação da licenciatura, seguia um padrão pedagógico reprodutor, de forma a não incentivar

¹³ Dados levantados pela autora para o presente trabalho.

¹⁴ MACIEL, Osvaldo. O lugar do curso de história da Ufal no desenvolvimento recente da historiografia alagoana. In: GLEZER, Raquel (org.) **Do passado para o futuro** (edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH). São Paulo: Contexto, 2011. p. 73.

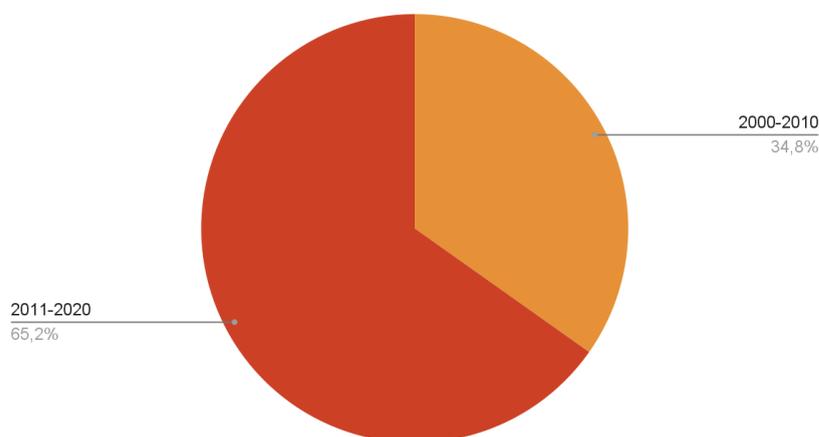
¹⁵ PORTO, Ana Luiza Araújo. O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). **Revista Crítica Histórica**. Ano I, nº 1, dez/2010. p. 74.

pesquisas em ensino, como enfatizado por Porto (2010, p.74)¹⁶ “o que se configura como mais marcante na fundação desse curso é o caráter de autodidatismo dos seus docentes, os quais, sequer conheciam, por formação, o saber docente”, contribuiu com a não formação de seus discentes com incentivos a pesquisa em ensino, mudando de cenário apenas quase 50 anos depois, sendo as primeiras pesquisas em ensino de História tratando de metodologias e linguagens nos anos 2000, e mais de 60 anos após a criação do primeiro evento do curso em 2018, o Seminário Nacional de Ensino de História da UFAL voltado para a socialização de pesquisas em ensino de História, evento esse ainda em processo de consolidação, contando apenas com quatro edições¹⁷.

Em levantamento feito para a presente pesquisa, na primeira década do século XXI tem-se pouquíssimos trabalhos de conclusão de curso da graduação em questão que estão voltados para o ensino de História, tendo apenas 8 produções em dez anos, o que corresponde a 1,9% da produção do período. Já na segunda década do século XXI se tem um aumento significativo de 30,4% entre os trabalhos de conclusão de curso. Como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Produção em ensino de História na UFAL.

Produção em ensino de História na UFAL



Fonte: Levantamento realizado pela autora.

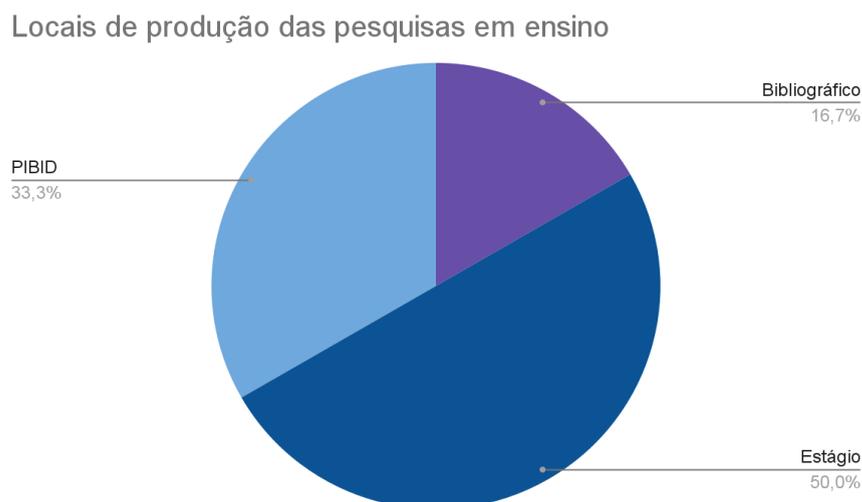
Desta forma, podemos pensar que ainda que seja de forma tímida, nos últimos anos se teve um crescente aumento das pesquisa em ensino de História, aumento esse

¹⁶ PORTO, Ana Luiza. **O curso de História na Universidade Federal de Alagoas: Dos primórdios à sua consolidação (1952 -1979).** *Revista Crítica Histórica*. Ano 1, n 1, Junho de 2010. P.74.

¹⁷ Anais disponíveis em: <[Anais de Eventos — Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes \(ufal.br\)](http://Anais de Eventos — Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ufal.br))>.

que pode ter sido influenciado por diversas razões, entre elas a reestruturação do curso de História, a criação de programas de incentivo à docência, os programas de incentivo à pesquisa e os estágios supervisionados obrigatórios, como podemos ver de forma mais ampla ao observarmos o seguinte gráfico, que expressa os locais de produção dessas pesquisas.

Gráfico 2: Locais de produção das pesquisas em ensino.



Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Desta feita, destaca-se a presença dos estágios supervisionados na produção dessas pesquisas, e evidencia-se a variedade de locais de produção das mesmas, apontando a existência de pesquisas que não partem da prática e que visam analisar o ensino por outro viés.

2.3. Pesquisa bibliográfica

Dentro das fontes analisadas para a pesquisa em tela, mostrou-se presente a pesquisa bibliográfica. Apesar de não se relacionar diretamente com a prática em sala de aula, a pesquisa em questão buscou analisar o processo formativo dentro do campo da formação de professores de História na UFAL, utilizando os projetos políticos pedagógicos do curso de História, apontando suas continuidades e rupturas, trabalhando desta maneira com a reflexão acerca do caminho trilhado pelo curso, questionando a relação entre os PPC's e a práxis docente, partindo do processo de consolidação do curso, porém, utilizando como recorte o período de 2006 a 2015.

Refletindo a intencionalidade deste trabalho, constatou-se o objetivo de realizar uma breve análise sobre o processo de formação inicial, principalmente voltado aquilo que se refere às áreas de atuação do ensino de História, como é o caso do estágio supervisionado obrigatório. De tal forma, o autor discute o perfil profissional formado pelo curso, assim como os desafios em sua inserção, apontando os percalços formacionais, uma vez que até 2011 pouca ênfase era dada ao perfil profissional do licenciado em História, segundo o autor.

Ao refletir acerca da ruptura da identidade bacharelesca do curso e sua reestruturação nos PPC's a partir de 2011 e mais significativamente em 2015 o autor aponta que “a formação docente em História passou a integrar uma nova visão ao acrescentar a proposta de realidade docente a atuação junto ao ‘tripé ensino, pesquisa e extensão’ [onde] articulam-se projetos e programas institucionais” (SOUZA, 2018, p. 46)¹⁸. Desta forma a pesquisa se desenrola pensando a integração entre o curso em seus projetos e as legislações federais, assim como o trabalho da construção da área de ensino nas disciplinas específicas do curso.

No interior desta pesquisa, notou-se a importância dos documentos dentro da questão formulada pelo pesquisador, uma vez que em toda a discussão teórica o autor buscou não apenas afirmar a veracidade de suas inferências, mas sim apontar a origem de seus questionamentos e estabelecer a relação entre as questões do presente e os vestígios do passado, explicitando o apontado por Prost (2020, p. 76)¹⁹ ao demonstrar que “Não há questão sem documento. O historiador nunca se limita a formular uma “simples questão” - até mesmo quando se trata de uma questão simples - porque, em seu bojo, traz uma ideia das fontes documentais e dos possíveis procedimentos de pesquisa” apontando assim, camadas de questões que compõem o trabalho, além de apontar as possibilidades de utilização das fontes.

¹⁸ SOUZA, José Jayro Tenório. **A formação do professor de História: uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de História - Licenciatura da UFAL, Campus A.C Simões (2006 - 2015)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. p. 46

¹⁹ PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 76.

3. O Estágio Supervisionado e a produção em Ensino de História.

3.1 O Estágio Supervisionado Obrigatório e sua legislação

O Estágio Supervisionado pode ser entendido pelo estudante da licenciatura como o momento prático da sua formação, contudo, teoricamente o mesmo corresponde a um momento de associação da teoria com a prática, compondo as duas coisas. Como aponta Pimenta e Lima (2012, p. 36)²⁰ “ao contrário do que se propugnava, o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Dessa feita, podemos compreender que essa prática não se faz sem teoria, e nesse ponto de vista, sem teoria não há estágio, pois a prática precisa de algo que a norteie e que possa ser instrumento para a reflexão da própria prática. No que se refere a questões legislativas, a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, organiza as formas e funções do estágio e destaca que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando (sic) o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Desta forma, esclarece que a principal razão de ser do estágio é preparar o estudante em formação para a atuação, assim, destacando a preparação e não apenas a prática da profissão. Além dessa lei, na resolução n. 2, de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação dispõe das diretrizes nacionais da formação no Ensino Superior, destacando no art. 13:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

Assim, dispõe da carga horária de sua implementação, assim como na lei anterior define seus princípios e objetivos de forma a conduzir sua implementação, desta forma podemos constatar a parcela a qual o estágio supervisionado obrigatório ocupa na

²⁰ PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. 7ª Ed., SP: Cortez, 2012. p. 36.

formação de nível superior, assim como seu objetivo de integração e aproximação com o ambiente de trabalho propiciado em sua preparação.

3.2 O estágio Supervisionado Obrigatório e o Curso de Licenciatura em História do Campus Aristóteles Calazans Simões.

Em seu Projeto Político e Pedagógico de Curso (PPC), na organização e implementação da grade de 2012, o curso em tela, refletindo acerca da teoria e prática coloca que

Para a necessária articulação entre teoria e prática, nosso currículo estabelece, em primeiro lugar, a conformidade às exigências para as Instituições Federais de Ensino Superior para a formação de professores, incluindo um rol significativo de disciplinas voltadas às questões pedagógicas e o Estágio Supervisionado. Além disso, todas as disciplinas (tanto as do eixo fundamental quanto as eletivas) são compostas por parte teórica e prática, tal como discriminado adiante neste documento. (PPC, 2012, p. 26-27).²¹

Assim, podemos constatar a intencionalidade de pôr essa articulação e associação da teoria com a prática em todas as disciplinas, ainda que na realidade isso de fato não aconteça, como apontam os documentos na pesquisa “O Saber e o Fazer dos Professores de História nas Escolas de Alagoas: Análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado IV: 2017-2022²²” da bolsista Sheyla Lins com orientação de Antonio Bezerra, constatando a falta de associação da prática nas disciplinas específicas do curso, no entanto, ao apontar o entendimento acerca da necessidade da teoria e a prática e do estágio enquanto um campo de associação das mesmas, demonstra uma evolução do pensar da prática docente, que permeia a ideia da prática reflexiva.

Atualmente, a mencionada pesquisa volta-se ao estágio como campo de atuação estudando sua relação com a Educação Básica, com as características da formação inicial e suas intencionalidades, além de estudar as vivências do estágio durante o período pandêmico, o que tem contribuído com o entendimento acerca das relações identitárias construídas dentro do Estágio Supervisionado no curso de História/ICHCA na UFAL, assim como as dificuldades e percalços dentro do processo formativo dos/das graduandos/as.

²¹ INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS COMUNICAÇÃO E ARTE. **Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC)**. Maceió, 2012. p. 26-27.

²² Pesquisa de Iniciação Científica fomentada pelo CNPq.

Referindo-se especificamente ao Estágio Supervisionado, o documento em questão, seguindo a determinação da Resolução N° 71/2006 CONSUNI²³ - UFAL, entende os estágios como “parte dos processos de aprendizagem teórico-práticas que integram os Projetos Pedagógicos dos cursos” e discrimina os locais de atuação do estágio, assim como suas funções, dividindo sua carga horária em 400h, divididas em 4 semestres, entrando na formação a partir do 5º período. O documento ainda descreve que:

Para cada semestre serão previstas atividades que promovam uma unidade entre os estágios como mecanismos de investigação e aprofundamento da “práxis escolar”. Pretende-se que o discente ao final de 4 período esteja apto a assumir disciplinas de História, bem como diagnosticar e solucionar problemas, refletir sobre a relação ensino aprendizagem e propor intervenções que possibilitem o desenvolvimento educacional. (Resolução nº 71, 2006, p. 29).

Destarte, entendemos o papel que o curso em tela espera que o estágio supervisionado cumpra, assim como reconhece a importância do mesmo na formação inicial, e seus desdobramentos na prática profissional, e também na pesquisa, uma vez que o coloca como um mecanismo de investigação da práxis, desta forma voltando-o também para a pesquisa em educação, que parta do chão da sala de aula e da reflexão da prática docente.

3.3 O estágio e as pesquisas em Ensino de História.

Ao pensarmos acerca do estágio e da pesquisa em ensino, podemos entender que em momentos passados, teóricos da História não viam a pesquisa em ensino, ou a prática da pesquisa de sala de aula como uma forma de pesquisa, uma vez que a mesma possui métodos diferentes de pesquisa, diferenciando-se assim da pesquisa científica, que como demonstra Soares (2001, p. 118)²⁴:

a pesquisa acadêmica tem, em última instância, preocupação com a originalidade, a validade e o reconhecimento de uma comunidade científica; ao passo que a pesquisa feita por professores não busca, necessariamente, tal validação, mas o conhecimento mais detalhado da realidade para transformá-la, visando à melhoria das práticas pedagógicas e à autonomia do professor.

²³ Conselho Universitário - UFAL.

²⁴ SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. SP: Papirus, 2001. p. 118.

A partir do excerto acima exposto podemos compreender que as formas de pesquisar têm sua diferença, mas que ambas possuem sua legitimidade em existir, não podendo nenhuma delas ser descaracterizada enquanto pesquisa uma vez que ambas buscam o conhecimento e usam um método, ainda que partam de locais distintos e tenham finalidades diversas. A pesquisa em ensino é um fator essencial para a formação em qualquer licenciatura, uma vez que

A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. (Soares, 2001, p.101)²⁵

Desta feita, compreendemos a importância da pesquisa apesar de perpassar o campo de atualização, que também pode ser entendida como o elo entre o professor e sua ciência de referência, estimulando-o a refletir sua prática e produzir sobre ela e sobre o universo no qual se insere de forma mais pragmática expondo para outros professores e pesquisadores a realidade da sala de aula, compartilhando métodos e linguagens, assim como suas maneiras de utilizá-los com outros profissionais, contribuindo com um entendimento do que de fato se pesquisa no ensino de História.

Nesse sentido, dentro das propostas de formação e atuação do curso em voga, têm-se algumas reflexões sobre a necessidade do fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, e da importância da pesquisa para o profissional docente, inclusive em sua identidade enquanto historiador-professor. Nesse sentido o curso em questão aponta que “Possibilitar a vivência da pesquisa a quem está em formação e lhe mostrar os caminhos de produção e de divulgação do saber, é apresentar-lhe a luz do processo que concede os resultados e o fazer ver a relatividade das incertezas” (PPC, 2012, p. 11)²⁶, assim externando a relevância da prática de pesquisa enquanto instrumento essencial para a formação docente, além de reiterar que “cabe ao licenciando em História ter o domínio dos conteúdos que são objetos de ensino aprendizagem na educação básica, percebendo o caráter indissociável entre o ensino e a

²⁵ SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. SP: Papirus, 2001. p.101.

²⁶ INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS COMUNICAÇÃO E ARTE. **Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC)**. Maceió, 2012. p. 11.

pesquisa” (PPC 2012, p. 24)²⁷. Haja vista, constata-se que teoricamente para o curso em questão, a prática da pesquisa constitui em um pilar de sua formação, sendo inerente ao perfil de egresso que o curso pretende devolver à sociedade, além de esclarecer que a prática da docência não pode existir a distância da teoria uma vez que o currículo está sendo pensado de forma a aprimorar o processo de formação do Historiador-professor.

Todavia, apesar de entender as intencionalidades acima expostas, como exposto no primeiro capítulo deste trabalho, demonstrou-se que, dentro do período de 2000 a 2020 foram catalogadas apenas 23 pesquisas apresentadas como conclusão de curso que em algum nível se relacionasse com o ensino e com a prática docente, sendo apenas 6 delas circunscrita no tempo delineado para este estudo, 2016 a 2018. Ainda dentro desse recorte 83,33% das pesquisas se relacionam com a prática, tendo 16,66% delas dentro da pesquisa bibliográfica, e 50% partindo das experiências do estágio supervisionado obrigatório.

O curso em questão propõe em seu currículo propostas para o melhor desenvolvimento da pesquisa e a importância dela, além de reiterar sua função no processo formativo e na práxis docente, entretanto, poucos são os graduandos que de fato farão da pesquisa em ensino sua monografia, que ainda é considerado seu primeiro trabalho científico. Haja vista, busca-se compreender como foram trabalhadas as pesquisas em ensino dentro dos anos em questão. Nesse caso específico, trata-se de entender a relação estabelecida entre as pesquisas em ensino e o estágio supervisionado obrigatório.

Autores como Pimenta e Lima (2012, p. 43)²⁸ consideram que

o estágio abre a possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

É neste prisma que surgem as pesquisas no campo do ensino dentro do estágio supervisionado, como uma reflexão a partir da inserção dos graduandos nas escolas-campo, trabalhando a partir das experiências vividas, buscando a associação com a teoria, assim transformando sua passagem nas escolas públicas num processo de

²⁷ Ibidem, p. 24.

²⁸ PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. 7ª Ed., SP: Cortez, 2012. p.43.

reflexão docente, que contribui no entendimento acerca do ensino posto em prática nas salas de aulas e nas suas possibilidades.

Pensando o processo historiográfico Certeau (2010, p.66)²⁹ aponta que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência” e esse sistema, pode ser muito particular, uma vez que acaba por refletir a subjetividade do autor, como bem aborda Prost (2020, p. 88), muitas são as questões que são postas e definidas pelos historiadores em suas formas de escrever a história, e dentro dessas questões reaparece a subjetividade, que na maior parte dos casos (senão em todos eles) é o que permeia e define o tema dentro do qual se desenvolverá a pesquisa, assim como as formas metodológicas e seus recortes espaço-temporal. Desta feita, entende-se que o processo de escrita da História, passa por diversos pontos de divergências e que muitos deles podem permear a subjetividade, uma vez que, compreendendo a História pela visão da Escola de Annales, entende-se que ela é uma “ciência que estuda os homens no tempo” (Bloch, 2001, p. 55)³⁰ e que dentre dessa análise que volta-se essencialmente para uma história social, o historiador possui um papel ativo em suas pesquisas, se contrapondo a ideia positivista defendida por Leopold Von Ranke de que o historiador deve ser colocado de forma imparcial dentro da escrita historiográfica e de que os documentos falam por si só, como demonstra Bentivoglio (2010, p. 151)³¹ ao estudar o pensamento de Ranke, descreve que

Não nos cabe julgar erro e verdade enquanto tais. Nós meramente observamos uma figura surgindo lado a lado com outra figura; vida, lado a lado com vida, efeito, lado a lado com efeito contrário. Nossa tarefa é investigá-los na base de sua existência e retratá-los com completa objetividade.

Concordando com Certeau (2010, p. 72)³² entendemos que

O livro ou artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído da fábrica, o estudo histórico está muito ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É produto de um lugar.

²⁹ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 66.

³⁰ BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 55.

³¹ BENTIVOGLIO, Julio. Leopold Von Ranke. IN: MALERBA, Jurandir. **Lições de história: o caminho da ciência ao longo do século XIX**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 151.

³² CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 72.

Assim, compreendemos o pedaço de si que cada historiador coloca em suas obras e que estas podem falar sobre quem são esses historiadores e quais trajetórias eles percorreram, em que momento foram tocados e o que os inspiraram a seguir tais veredas, assim como refletem o local no qual esses historiadores remontam suas identidades e o espaço, que usando os termos de Certeau (2010, p.72)³³, ‘fabricam’ esses novos pesquisadores.

Dentro dos trabalhos que perpassam o estágio supervisionado obrigatório que foram analisados pode-se perceber algumas questões. Inicialmente constata-se que apesar de refletirem acerca de uma experiência, os trabalhos não são puramente experimentais e de fato buscam trabalhar seus focos iniciais teoricamente antes de relatar suas práticas, de forma que a prática está sempre sendo posta de forma reflexiva, ou seja, cumprindo com o proposto pelo PPC; esses trabalhos seguem a ideia de um professor reflexivo, que trabalha a práxis docente de forma pensada e estruturada, assim, também demonstram o que é proposto por Pimenta e Lima (2012, p.35)³⁴ “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos”, dessa forma, dentro da metodologia de análise e de escrita da obra é perceptível a incorporação dessa proposta, de forma que os capítulos iniciais sempre fazem um apanhado bibliográfico sobre o tema, e o discute em partes, e ao falar especificamente da prática do estágio refletem e remontam o que foi escrito anteriormente ao trazer a luz as teorias, que são postas como uma das formas de questionar, investigar e refletir essas práticas, o que pode ficar bastante explícito em recortes, como “Embora nos registros obtidos nas escolas, menções tenham sido feitas aos diferentes perfis de alunos que frequentam o noturno, estes parecem não estar sendo considerados nos planos, programas e ações escolares” (SILVA, 2017, p.14)³⁵. Assim, além de apontar o refletido na prática, o autor retoma as questões legislativas que propõem o ensino noturno como diferente no regular.

Além das questões acerca da prática refletida dentro dos estágios, pode-se notar que as questões norteadoras do estágio supervisionado tiveram um papel fundamental nesses trabalhos, de forma que a escrita buscou responder essas questões em ordem, tentando,

³³ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 72.

³⁴ PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. 7ª Ed., SP: Cortez, 2012. p.35.

³⁵ SILVA, Diego Rodrigues. Ensino Noturno e a Disciplina de História: Estudo de caso de uma turma de 2º ano da Escola Estadual Professor Theonilo Gama. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

remontar o cerne da experiência no processo de escrita, de maneira a refletir a experiência utilizando o método com a qual se questionam os documentos, de forma a fazer o que Certeau (2010, p. 94)³⁶ aponta ao se referir a escrita, ao dizer que “ela própria é social que confere ao leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”, ela é didática e magisterial”. Desta forma, dentro dos textos, apesar de serem textos historiográficos, a escrita se aproxima do leitor e se apresenta de maneira mais didática sobre o que se escreve, de forma que ao refletir a experiência, tem-se a breve sensação de ouvir um relato, ainda que norteado e problematizado com teorias.

Dentro das análises, foi possível entender que esses estudantes apesar de terem o estágio como o campo de teoria e prática de suas pesquisas, os mesmos não foram exclusivamente direcionados a essas pesquisas por ela, em uma das obras a autora expõe que uma das disciplinas que colaborou com a escolha de seu tema, foi a disciplina eletiva “Ensino de História, linguagens e metodologias”, o que nos ajuda a perceber que ver a História não apenas de maneira disciplinarmente específica, mas também a aplicação dela dentro do ensino e suas formas e possibilidades, puderam dar sua contribuição para esta pesquisa, além de colaborar com a instrumentalização da práxis docente, o que, como aponta Santos (2016, p.27)

o interesse desse trabalho é mostrar a importância da utilização da música no processo de aprendizagem [...] o que queremos trazer, são músicas que produzem conhecimento as crianças e jovens estudantes, através da contextualização e estudo das canções e não apenas um processo de reprodução.³⁷

Enfatizando o papel da pesquisa em contribuir com o campo do Ensino de História que trabalha com as linguagens e também a prática em sala de aula.

No campo da escrita, os autores ao refletirem acerca das experiências procuram caracterizar os seus ambientes de pesquisa, os estudantes da educação básica que foram público alvo da experiência, o material utilizado, as questões da supervisão, fizeram um descritivo do local introduzindo os leitores naquele universo, e especificando de onde se fala, de forma a apontar não uma verdade absoluta, e sim uma prática circunscrita dentro de um espaço, de um tempo e de um público específico. Ainda que ambas as

³⁶ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 94.

³⁷ SANTOS, Emanuelle Silva dos. O uso da música no Ensino de História. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016, p.27.

experiências tenham sido feitas em escolas públicas e com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, os autores circunscrevem esses estudantes aos ambientes em que eles se dispõem, de forma a diferenciá-los, ainda que correspondam a mesma fase da educação básica, especificando sua pesquisa e seu público.

Diferente das duas pesquisas iniciais que partem de uma aplicação de linguagem de ensino específica, e da inserção dentro de um contexto de ensino diversificado, a terceira pesquisa analisada busca, obedecendo o que já foi posto acerca das pesquisas que se relacionam com o estágio, trabalhar não apenas uma metodologia e/ou linguagem, mas diversas linguagens dentro do ensino, e aborda isso ao trabalhar com projetos-aula.

Ao refletir a intencionalidade do trabalho, Castro (2017, p. 28)³⁸ expõe que

o presente trabalho anseia pela busca de uma proposta de atividade em que o fazer histórico e pedagógico supere as tendências positivistas que fez parte e, ainda continua presente em certa medida, da formação de alunos e professores de história em todo país e de forma mais precisa no estado de Alagoas.

Ao analisar esta fala, entendemos que para o autor o trabalho com diversas linguagens reflete um rompimento com as tendências positivistas, e que mais do que uma preocupação unicamente voltada para a formação dos estudantes, o autor aponta sua própria formação, destacando a influência da formação positivista no seu próprio ser, e demonstrando que o positivismo é uma barreira a ser superada, o que é corroborado com seguinte apontamento de Castro (2017, p. 26)³⁹

No percurso do meu curso de graduação em história (sic) na UFAL, nas aulas e/ou nas (sic) encontros, palestras e debates sobre a historiografia ou prática docente no que se refere ao ensino desta disciplina em âmbito da educação básica, tornou-se notável uma preocupação quanto à busca de superação das concepções tradicionais do ensino de história.

Assim, entendemos sua relação com a graduação e com o problema de pesquisa, perpassando não apenas a vivência do estágio, mas também sua vivência. É neste contexto que o autor circunscreve Alagoas, que de acordo com o autor ainda perpassa

³⁸ CASTRO, Diego Lucena de. **O ensino de História e suas linguagens: Manifestações sociais em combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. p. 28.

³⁹ Ibidem, p.26.

muitas dificuldades no que diz respeito a concepções curriculares e também aos âmbitos de formação e atuação docente.

Nesta obra, o autor não busca incessantemente apresentar cada linguagem e sua historicidade, como ficou evidente nas outras obras que se relacionam com o estágio, mas buscou apresentar seu contexto de atuação, a escola pública em Alagoas, refletindo seu histórico de criação, suas demandas, e a situação da precarização docente, que atualmente é debatida por Silva (2022, p. 3)⁴⁰ ao apontar que

Na rede pública estadual de Alagoas fica claro que a presença dos contratos temporários de trabalho é uma marca. Neles, conforme análises de editais de seleção, jornadas foram sendo ampliadas de 20 horas para 60 horas semanais ao longo do tempo, o que não deixa dúvidas sobre as marcas de precarização na situação aqui estudada.

Além de trabalhar questões relacionadas ao trabalho docente, a obra busca relacionar as práticas de ensino vivenciadas durante o estágio e a prática por ele aplicada, apontando suas diferenças e pontos de debate.

Tendo em vista, as considerações acerca das propostas do estágio supervisionado obrigatória, suas dimensões legais, sua visão dentro do curso de História da UFAL, e suas aplicações na pesquisa em ensino de História, pudemos perceber sua grande influência dentro da produção historiográfica do curso, não apenas por compor cerca de 50% das pesquisas analisadas dentro do presente recorte temporal, mas por suas dimensões relativas à pesquisa acadêmica, suas intencionalidades bem demarcadas, assim como seus lugares de produção, explicitados pela forma do direcionamento da escrita, permeada pelos questionamentos feitos pelo próprio estágio supervisionada, mas também por suas temáticas, que reiteram a relação teórico-prática do estágio e da pesquisa em ensino de História, demonstrando a importância deste momento formativo na vida do graduando, não apenas como meio de contato com seu futuro local de atuação, ou como forma de testar suas habilidades/didática em sala de aula, e sim como momento de aquisição de saberes, construção identitária e de aproximação do ensino e pesquisa.

⁴⁰ SILVA, Erica Mali Rosas. Precarização do trabalho docente: implicações na atuação político-pedagógica dos professores/monitores da rede pública estadual de Alagoas. In: BEZERRA, Antonio Alves. MEDEIROS, Wellington da Silva. (org.). Formação de professores e combates pelo ensino de História. Curitiba: CRV, 2022. p.3.

4. A Pesquisa em Ensino de História e o PIBID: Influência e objeto

4.1 PIBID: Surgimento

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nasceu em 2007, sendo lançado para as áreas de Física, Química, Biologia, e Matemática, sendo associado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instituído como uma política pública para todas as licenciaturas apenas em 2009, com o decreto de nº 6.755 de 29 de Janeiro, que intitula a Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério, que possuía enquanto finalidade organizar a formação iniciada e continuada dos profissionais do magistério instituindo uma colaboração entre os poderes municipais, estaduais e federais, além de prever uma aproximação da educação básica com o ensino superior. Dentre os objetivos para a política em questão, o documento prevê no inciso V “promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;”, desta forma, entendemos que essa política visa, além de estimular a introdução de novos docentes, busca formas de garantir a permanência na graduação e também se interessa pela formação continuada desses profissionais. Em seu décimo artigo, o instrumento aponta que:

A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

Neste artigo, o decreto prevê a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de educação básica, assim como demonstra que essa inserção dos graduandos se dará através da colaboração nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. Apesar, do documento não instituir o programa em si, ele o delinea, e aponta suas principais funções, demandas e formas de existir, assim, no ano seguinte, com o Decreto nº 7.219 de 24 de Junho de 2010, cria o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que será executado pela CAPES e que tem como finalidade contribuir com a formação dos docentes em nível superior e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira.

Segundo Bezerra; Silva; Silva (2020, p. 207)⁴¹:

Por se tratar de uma política pública de formação de professores em âmbito nacional, o PIBID passou a ser regido por uma sequência de Leis atualizadas periodicamente, tais como: a Portaria 96/2013, respaldado pelo Decreto 7.219/2010, a Portaria 45/2018, a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, dentre outros documentos oficiais.

Por tal via, o programa buscou durante toda a sua existência se aperfeiçoar e estar em consonância com a realidade da educação e com suas demandas, que mudam a partir do contexto histórico. De acordo com o Relatório de Gestão da CAPES (2013, p. 28)⁴²:

A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.

Partindo desse excerto, entendemos que além de aperfeiçoar-se através das portarias, a constituição do decreto em 2010 vêm como uma forma de firmar a existência do programa e de prever a sua continuidade, para que o mesmo represente para a formação de professores um avanço e uma forma de consolidação de instrumento legal de valorização, incentivo a área da docência e de investimento.

Haja vista, o programa desenvolve seus princípios ancorados em estudo de teóricos voltados à formação de professores e desenvolvimento profissional, sendo:

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

⁴¹ BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Myrian Gomes da. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Formação de professores de História: Diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Daniele Araújo. MAKIYAMA, Simone (Orgs.). **Letramentos e Suas múltiplas faces**: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 207.

⁴² CAPES. **Relatório de Gestão**. Brasília, 2013. p. 28.

responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012). (Relatório de gestão CAPES, 2013, p. 29)⁴³

Destacando a associação da investigação e da pesquisa em seus princípios, de forma que explicita seu caráter formador voltado à inovação, mas, também ao incentivo à pesquisa na área da docência.

Notadamente, em pesquisas que refletem acerca da contribuição do PIBID no incentivo e permanência no processo de formação inicial, faz-se um paralelo acerca de seu papel e do papel exercido pelo estágio supervisionado obrigatório, principalmente porque ambos acabam transformando-se no momento de encontro dos estudantes da licenciatura com a sala de aula, e da aquisição de seus saberes experiências, principalmente por colaborar com a construção da identidade docente.

Ao refletir acerca dessas aproximações com o estágio supervisionado, o relatório de gestão da CAPES (2013, p. 28)⁴⁴ aponta que

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

Desta forma, diferencia o PIBID do estágio apontando as condições de alocação, assim como a intenção na participação dos pibidianos no contexto escolar de forma orgânica e além disso, prolongada, de forma que o estudante possa se sentir participante da cultura escolar, o que torna os programas de inserção à docência mais interessantes no sentido de assegurar um desempenho elevado, para Vaillant (2015, p. 43)⁴⁵ “A forma com que é abordado o período de inserção tem importância transcendental no processo de conversão a docente”, assim ressaltando a influência identitária. Outra diferenciação do PIBID é a opção de receber os estudantes a partir do primeiro período, caso a universidade opte (situação que inicia-se na UFAL a partir de 2018), enquanto o estágio volta-se para o graduando a partir de 50% de curso, permeando o 5º período e estendendo-se até o 8º período, tendo o estágio carga horária definida como 400h

⁴³ CAPES. **Relatório de Gestão**. Brasília, 2013. p. 29.

⁴⁴ Ibidem, p. 28.

⁴⁵ VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, B. A. [et.al.] (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 43.

partilhada nesse período e associada às aulas teóricas, enquanto o PIBID conta com cerca de 576 horas, divididas em 18 meses.

Além das questões relacionadas a relação graduando/sala de aula, a principal diferença do PIBID é o financiamento do projeto, de forma que concede bolsas para os graduandos (maneira na qual é interpretada o auxílio à permanência do estudante no curso), aos supervisores (alocados em instituições de educação básica), aos coordenadores de área (alocado em instituição de ensino superior com foco no subprojeto) e coordenador institucional (alocado na instituição de ensino superior com foco no projeto institucional).

Problematizando as questões relativas às intencionalidades do programa, nos cabe buscar seus objetivos, descritos no Decreto nº 7.219, que diz:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Apesar de não delimitar de forma explícita, a intencionalidade do programa em contribuir com a construção de pesquisas reflexivas acerca das experiências do programa, em seu inciso VI, temos a indicação da busca de elevação de qualidade das ações acadêmicas a partir da articulação da teoria com a prática, o que proporciona a não dissociação do ambiente acadêmico para com o ambiente da educação básica, permitindo não apenas o entendimento da teoria para a prática, mas também o processo de reflexão da prática a partir das teorias, o que também é utilizado para embasar as ações que serão desenvolvidas pelo programa.

Para Rubo et al (2015, p. 158)⁴⁶ “Ao alocar a educação básica na Capes, avanços importantes foram obtidos como, por exemplo, o estabelecimento de políticas mais audaciosas de formação de professores, articulando pesquisa e ensino”, essa colocação se deu devido ao histórico anterior da Capes em financiar apenas a pós-graduação, que se relaciona unicamente com a pesquisa, logo, essa mudança associativa, colabora inclusive com a visão acerca da pesquisa educacional também ter o reconhecimento enquanto pesquisa.

4.2 PIBID e UFAL

Em 2008 a Universidade Federal de Alagoas aderiu ao PIBID, ainda no momento em que ele contemplava apenas Física, Química, Biologia e Matemática, e aumentou a sua cobertura a partir de 2009 quando os moldes do programa o estenderam a todas as graduações em licenciatura. Atualmente, a UFAL conta com cerca de 51 subprojetos distribuídos no território alagoano, trabalhando em cerca de 70 escolas públicas, atuando em 9 municípios (Delmiro Gouveia, Água Branca, Piranhas, Santana do Ipanema, Olho D'Água das Flores, Arapiraca, Marechal Deodoro, Maceió e Porto Calvo). O programa, até a data de atualização do site da universidade, contemplou cerca de 1000 estudantes da graduação e mais de 10.000 estudantes da Educação Básica. Contudo, os dados apresentados evidenciam uma desatualização, uma vez que o único projeto institucional alocado no site da universidade é o da proposta de 2013, assim, podemos entender que esses números já devem ter sido superados.

Segundo a plataforma⁴⁷ da UFAL, as dimensões principais do programa se referem a um:

1. Redimensionamento da sala de aula como locus da ação docente;
2. Ampliação dos espaços educativos como parques, museus, bibliotecas dentre outros na ação pedagógica e,
3. Aprofundamento teórico a partir de reuniões sistemáticas de estudo e planejamento.

⁴⁶ RUBO, Elisabete Aparecida Andrello. FERNANDES, Maria José da Silva. PENTEADO, Miriam Godoy. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Do Núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. *In*: GATTI, B. A. [et.al.] (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 158.

⁴⁷ SOBRE O PROGRAMA. *In*: UFAL. Disponível em: <[Sobre o programa — Universidade Federal de Alagoas \(ufal.br\)](http://ufal.br)>. Acesso em: 30/11/2022.

Desta forma, o projeto institucional da universidade se compromete com a educação básica e com a qualidade de educação, através de ações que pensem a educação para além das salas de aula, numa tentativa de ampliar o lócus docente para os locais não-formais de educação.

Ao tratar especificamente do PIBID/Subprojeto História, se remonta a sua existência desde 2011, sendo o período 2011-2013 considerado o momento de “tendência de valorização da Educação Básica, quando investimentos consideráveis se fizeram notar na implementação do Programa” (Bezerra; Silva; Silva 2020, p. 209)⁴⁸. Tendo o programa sentido os cortes orçamentários a partir de 2018.

Em sua jornada o PIBID/História tem se mostrado comprometido com a pesquisa em ensino, uma vez que existem trabalhos de conclusão de curso que versam acerca das experiências de atuação no PIBID a partir de 2013 e nas últimas edições tem sido fortalecida a pesquisa dentro do programa através da construção e escrita de capítulos de livro, publicadas ao fim de cada ciclo. Como é o caso do livro “Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL” organizado por Mello; Mota; Makiyama (2020), que trabalham as experiências de diversos subprojetos da UFAL, durante o ciclo 2018-2020, assim contribuindo com a construção de referências teóricas na área dos saberes ensinados, e o caso do livro “PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: Vivências, práticas e aprendizagens” organizado por Bezerra et al. (2022), onde se discutiu as atividades executadas pelo ciclo 2020-2022, construindo saberes acerca da educação em contexto pandêmico em Alagoas a partir das experiências e estudos desenvolvidos através do Programa.

Desta forma, entendemos a colaboração do PIBID com a pesquisa em ensino de História, não apenas pela publicação delas em livros, mas também por sua presença em eventos. De forma a transformar suas experiências em modelos de ensino reflexivo, o que colabora com o processo de continuidade de formação de seus supervisores.

4.3 Pesquisas em Ensino de História e PIBID

As pesquisas em ensino que se relacionam com esse local de produção se dividem em dois grupos, a primeira pesquisa se relaciona com o relato acerca das metodologias

⁴⁸ BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Myrian Gomes da. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Formação de professores de História: Diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Daniele Araújo. MAKIYAMA, Simone (Orgs.). **Letramentos e Suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL**. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 209.

utilizadas durante o programa e a segunda delinea a existência do programa, e seus projetos durante o período 2013-2016, trazendo também as metodologias, mas não enquanto algo separado dos projetos maiores, assim evidenciando o trabalho a partir de projetos e oficinas.

A primeira pesquisa⁴⁹ mencionada trabalha com o uso de jogos, fotografia e literatura de cordel no ensino de história, fazendo em todos os capítulos um levantamento teórico sobre cada tipo de metodologia e trabalhando em seguida com a prática, avaliando-a ao final de cada capítulo. Essas experiências são inicialmente inseridas nas escolas-campo de atuação, remontando superficialmente os propósitos do PIBID.

Ao analisar cada tipo de metodologia, a autora reflete acerca da usabilidade daquela metodologia no ensino, assim como os elementos a serem trabalhados, sempre apontando para o uso delas não como meios de apenas dinamizar o ensino, mas como forma de trabalhar os conteúdos tendo um propósito de aprendizagem, o que atualmente poderíamos chamar de habilidade a ser trabalhada.

Durante o processo de escrita, fica evidente a aproximação da teoria com a prática, de forma que as atividades são pensadas tendo em vista os percalços atuais da educação, os desafios que envolvem a prática do professor de História, além de ressaltar a relação estabelecida entre estudantes e professor. Dessa forma, as metodologias vêm sendo postas circunscritas em seu contexto, evidenciando que a intenção da autora não é de mostrar aplicações únicas de metodologias que inovem o ensino de História, mas de demonstrar possibilidades de ensino que de forma lúdica, aproximem o estudante do conhecimento historicamente construído, englobando-os enquanto sujeitos históricos.

Em seu segundo capítulo, a autora traz a experiências do uso de fotografia no ensino a partir do projeto “Conhecendo a História dos bairros de Maceió”, onde os estudantes escolheram um bairro a ser estudado, tem a aula-oficina realizada pelos pibidianos, onde eles apresentam o uso da metodologia iconográfica, e promovem a incorporação da fonte ao avaliá-los a partir das fotografias que eles fizeram em uma aula de campo. Neste projeto, a autora demonstra a total incorporação do princípio do PIBID/UFAL de promoção da construção de saberes em espaços não-formais de educação, proporcionando aos estudantes o contato com a História viva do bairro a partir do uso

⁴⁹ VIEIRA, Jéssica dos Santos Silva. **Metodologias de ensino e o PIBID História**: um estudo a partir da atuação escolar entre 2013-2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

da História oral, inter cruzando com a fotografia. Dentro dessa obra pode-se constatar o teorizado por Certeau (2010, p. 93)⁵⁰ quando expressa que “a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim”, pois, ao analisar o trabalho, é notório que a dimensão da pesquisa extrapola os limites do texto.

Dentro do processo textual, evidencia-se a mobilização das fontes do historiador para o trabalho docente, explicitando o teorizado por Sobanski e Caraméz (2018, p. 120)⁵¹ ao apontar que “os professores devem ser entendidos enquanto sujeitos sociais que produzem conhecimento histórico em sala de aula”. Essa mobilização, na prática e na escrita textual, demonstram a relação de referência do ensino com a ciência História, dentro da pesquisa, ressalta a importância do PIBID e seus objetivos formativos.

Na segunda pesquisa que se relaciona com esse local de produção, o Programa é apresentado executando dois papéis, o de local de produção e o de objeto de análise. Inicialmente o texto busca discutir as formas de pesquisas do ensino de História trabalhando com os passos dentro da construção de projetos de ensino, articulando-os com o PIBID, de forma que instrumentaliza como são desenvolvidas as oficinas, e reflete acerca da importância desse processo para o professor. Nesta circunstância o autor faz o levantamento legal das bases do Programa, assim como discute e reflete as suas intencionalidades, questões, formas de financiamento e consolidação, assim como trabalha a partir de documentos legais com a implantação do PIBID na Universidade Federal de Alagoas, a partir de então apresentando os projetos desenvolvidos ao longo dos anos do recorte 2013-2016. Ao remontar os projetos, o texto se transforma, saindo de um objeto para um local de produção, buscando nesse sentido, evidenciar os objetivos que circunscrevem cada projeto, além de trazer dados gerados em cada experiência que avaliam o aprendizado dos estudantes, a partir do uso de projetos.

Ainda que inicialmente se tenha um cunho de pesquisa que se relaciona com a teoria, o trabalho não se dissocia da prática, trabalhando-a, assim como a primeira pesquisa, em consonância, buscando refletir a experiência vivida através dela e problematizando os resultados das avaliações dos estudantes, cumprindo assim o objetivo do inciso VI do decreto de consolidação do PIBID, ao trabalhar a teoria e prática e promover ações

⁵⁰ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 93.

⁵¹ SOBANSKI, Adriane de Quadros; CARAMÉZ, Cláudia Senra. Educação histórica e o professor como investigador social. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia (Org.). **O que é educação histórica?** Curitiba: W.S. Editora, 2018. p. 120.

inovadoras que contribuíram com o aprendizado dos estudantes, criando, a partir dos resultados da pesquisa um ambiente de maior interesse pela disciplina História.

Além das questões de escrita e de análise de experiências evidenciadas, o trabalho analisado buscou relatar de forma pessoal sua passagem pelo Programa, explicitando as possibilidades encontradas na jornada e as formas nas quais o mesmo modificou a realidade de seu autor, o que pode ser entendido através do excerto

Posso afirmar que meu modo de mediar as aulas se reflete em dois momentos: antes e depois da minha vivência no PIBID. Pois eu já estava lecionando como monitora do Estado de Alagoas e cursando o 4º período do curso de História. A experiência é desafiadora, pois não se trata de um estágio, você está carregando a partir do momento de entrada no pibid, de mostrar o que aprendeu nas aulas pedagógicas, mostrar seu conhecimento histórico, cultural e social. (ALMEIDA, 2017, p.36)⁵²

De tal maneira, entendemos a importância pessoal da obra para seu autor, assim como os fatores que contribuíram para sua escolha historiográfica, partindo de uma vivência que o marcou profundamente, e que contribuiu com seu processo identitário enquanto historiador e professor. Desta feita, demonstra-se a subjetividade que marca as questões historiográficas, e remonta a ideia de Prost (2020, p.88)⁵³ de que “não creio que seja possível ser um bom historiador sem um pouco de paixão, sinal de relevantes desafios pessoais”, assim, se observa as construções que fazem o historiador e seus locais de fabricação, a partir do que se demonstra relevante socialmente, mas que também parte de nossas angústias, anseios e desafios pessoais.

⁵² ALMEIDA, Thaynan dos Santos. **Interferência do PIBID no Ensino de História**: Apresentação e Avaliação do PIBID - História Ufal (2013, 2014, 2015, 2016). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. p. 36.

⁵³ PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 88.

Considerações finais

Considerando o anteriormente exposto, entendemos que as pesquisas em ensino ainda possuem um longo caminho a ser trilhado, contudo, é notável como a construção de espaços que refletem a docência e a ciência Histórica enquanto associação de saberes, trabalhando a prática e a teoria de maneira indissociável, contribuem para o desenvolvimento formativo docente, a construção de identidades e a construção de referenciais no ensino de História em Alagoas. Assim, destaca-se a importância do papel das reestruturações de projetos políticos pedagógicos do curso para um novo entendimento da docência, enfatizando o tripé pesquisa, ensino e extensão.

Dentro da análise das pesquisas constatamos a importância do debate do ensino de História nas salas de aula da universidade não apenas nas disciplinas ditas pedagógicas, e sim com o alinhamento destas com as disciplinas específicas, já que como aponta Monteiro (2007, p. 16)⁵⁴ o Ensino de História é um “lugar de reflexão crítica, de revisão dos usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões”, além de ser considerado um espaço de fronteira entre Educação e História.

Haja vista, dentro desta construção textual, ressaltamos o papel primordial que as políticas públicas tem dentro do processo formativo inicial e continuado dos professores, demonstrando que os mesmos são sujeitos que produzem saber histórico em sala de aula, e que suas experiências são relevantes e importantes para o entendimento historicamente construído de seu ensino. Além, de praticar o incentivo à docência a partir do fomento de condições de permanência dos estudantes no programa e na Universidade através da distribuição de bolsas, estas que têm sofrido cortes desde 2018 e que na atualidade, novamente são ameaçadas de cortes e suspensão pela má administração do dinheiro público e pelo não entendimento governamental de sua importância para a construção de uma nação mais crítica e cidadã, semelhante ao ocorrido em 2021, quando os integrantes do programa passaram meses com as bolsas suspensas.

A intenção desta pesquisa não é apontar quais locais produzem mais ou menos pesquisas dentro do campo, mas sim, enfatizar a importância de manutenção desses

⁵⁴ MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. *In*: SILVA, Gilvan Ventura. SILVA, Regina Helena. SIMÕES, Sebastião Pimentel Franco (Org.). **História e educação: territórios em convergência**. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007. p. 16.

locais, que na atualidade tem sido ricas fontes de produção historiográfica em ensino de História e que visam a construção de uma educação básica de maior qualidade, através do alinhamento de forças entre a escola e a universidade.

Referências

ALMEIDA, Thaynan dos Santos. **Interferência do PIBID no Ensino de História: Apresentação e Avaliação do PIBID - História Ufal (2013, 2014, 2015, 2016)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1ª de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: <[L11788 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/leis/l11788.htm)>. Acesso em: 26/06/2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2008**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de jan. 2009. Disponível em: <[Decreto nº 6755 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/decree/d6755.htm)>. Acesso em: 22/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de jun. 2010. Disponível em: <[Decreto nº 7219 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/decree/d7219.htm)>. Acesso em: 20/09/2022.

BENTIVOGLIO, Julio. Leopold Von Ranke. IN: MALERBA, Jurandir. **Lições de história: o caminho da ciência ao longo do século XIX**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Myrian Gomes da. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Formação de professores de História: Diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Daniele Araújo. MAKIYAMA, Simone (Orgs.). **Letramentos e Suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL**. Fortaleza: EdUECE, 2020.

BEZERRA, Antonio Alves. MELO, Deywid Wagner de. ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. PORTO, José Fábio Boia. GAUDENCIO, Júlio Cezar. MOTA, Maria Daniele Araújo (Org.). **PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: Vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2022.

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

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPES. **Relatório de Gestão**. Brasília, 2013.

CASTRO, Diego Lucena de. **O ensino de História e suas linguagens: Manifestações sociais em combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **A História do Ensino de História: Objeto, fontes e historiografia**. Editora Autêntica, 2003.

GONÇALVES, Nadia G. Produção em ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970 - 2016). *IN: MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (Org.). Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. *IN: MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana (Org.). Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS COMUNICAÇÃO E ARTE. **Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC)**. Maceió, 2012.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo; Editora Unesp, 2015.

MACIEL, Osvaldo. O lugar do curso de história da Ufal no desenvolvimento recente da historiografia alagoana. In: GLEZER, Raquel (org.) **Do passado para o futuro** (edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH). São Paulo: Contexto, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. *In: SILVA, Gilvan Ventura. SILVA, Regina Helena. SIMÕES, Sebastião Pimentel Franco (Org.). História e educação: territórios em convergência*. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007.

NETO, José Antônio Gabriel. Pesquisando sobre ensino de História: A produção historiográfica no Ceará (2006 - 2012). **Revista História e Diversidade**. v. 5, n. 2, 2014. Disponível: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/230>>. Acesso em: 28/08/2021.

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. *In: CAPES*. 09 set 2022. Disponível em: <[Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/pibid)>. Acesso em: 10/11/2022.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. 7ª Ed., SP: Cortez, 2012.

PORTO, Ana Luiza Araújo. O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). **Revista Crítica Histórica**. Ano I, nº 1, dez/2010.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RUBO, Elisabete Aparecida Andrello. FERNANDES, Maria José da Silva. PENTEADO, Miriam Godoy. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Do Núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. *In*: GATTI, B. A. [et.al.] (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

SANTOS, Emanuelle Silva dos. **O uso da música no Ensino de História**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Diego Rodrigues. **Ensino Noturno e a Disciplina de História: Estudo de caso de uma turma de 2º ano da Escola Estadual Professor Theonilo Gama**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SILVA, Erica Mali Rosas. Precarização do trabalho docente: implicações na atuação político-pedagógica dos professores/monitores da rede pública estadual de Alagoas. *In*: BEZERRA, Antonio Alves. MEDEIROS, Wellington da Silva. (org.). **Formação de professores e combates pelo ensino de História**. Curitiba: CRV, 2022.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. SP: Papyrus, 2001.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CARAMEZ, Cláudia Senra. Educação histórica e o professor como investigador social. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia (Org.). **O que é educação histórica?** Curitiba: W.S. Editora, 2018.

SOBRE O PROGRAMA. *In*: UFAL. Disponível em: <[Sobre o programa — Universidade Federal de Alagoas \(ufal.br\)](http://ufal.br)>. Acesso em: 30/11/2022

SOUZA, José Jayro Tenório. **A formação do professor de História: uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de História - Licenciatura da UFAL, Campus A.C Simões (2006 - 2015)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. *In*: GATTI, B. A. [et.al.] (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

VIEIRA, Jéssica dos Santos Silva. **Metodologias de ensino e o PIBID História: um estudo a partir da atuação escolar entre 2013-2015.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução Nº 71, 18 de Dezembro de 2006.** Disciplina os estágios curriculares dos cursos de graduação da UFAL. Resoluções, Maceió, 18 de dez. 2006. Disponível em:< [Resolução nº 71/2006-CONSUNI/UFAL, de 18 de dezembro de 2006. — Universidade Federal de Alagoas](#)> . Acesso em: 24/06/2022.