



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

MARIA MONIKELLE DA SILVA TARGINO

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

Delmiro Gouveia – AL

2023

MARIA MONIKELLE DA SILVA TARGINO

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em História.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Carla Taciane Figueiredo

Delmiro Gouveia – AL

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA MONIKLE DA SILVA TARGINO

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

Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia submetido à banca examinadora do curso de História da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 09 de Outubro de 2023.

Banca examinadora:

Orientadora : prof^a. Dr.^a Carla Taciane Figueiredo
(Universidade Federal d Alagoas)

Examinador Interno : prof^a. Dr.^a Mônica Regina Nascimento dos Santos
(Universidade Federal d Alagoas)

Examinador Interno : prof. Dr. José Alegnoberto Fecchine
(Universidade Federal d Alagoas)

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço para agradecer a todos que fizeram parte da minha jornada. Começarei pelas minhas mães. Maria Sylvania – mãe, obrigada por ter me gerado, por me ensinar a ser forte, por renunciar suas vontades em prol do meu bem-estar, mesmo que essa renúncia tenha dilacerado o seu coração de mãe. À minha outra mãe Aparecida Ferraz. Obrigada Cida, mesmo sem ter me gerado, foi a melhor mãe que eu poderia ter. Você fazer parte da minha vida, foi o maior exemplo de amor que Deus poderia ter me dado. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por ter dedicado parte da sua vida a mim. Obrigada por me ensinar a respeitar, a amar, por ter aberto as janelas para minha educação. Obrigada por ser uma vovó maravilhosa para Helena e uma mãe esplêndida para José, o qual amo tanto. Hoje essa formação dedico à senhora.

À minha filha Helena e meu esposo Davidson. Amor, obrigada pela paciência, pela parceria, por compreender a minha ausência. Você sempre esteve comigo, mesmo quando eu não acreditava em mim, você acreditou. Filha, você me ensinou o verdadeiro significado da palavra amor, você trouxe sentido à minha vida. Seu nome significa LUZ, você é a luz da minha vida.

À minha tia Marcione, por te me ajudado tanto nos anos iniciais da educação básica quanto na minha formação acadêmica. Suas correções sobre minha escrita foram de extrema importância para meu processo de ensino aprendizagem. Sou grata a Deus pela sua vida, és exemplo de mãe, tia, mulher e profissional. Meu amor se estende aos meus primos tão amados: Pedro e Luiz.

Aos meus avós, Veronica e Vavá. Veronica, obrigada pelo cuidado, por estar sempre presente em minha vida, por ser exemplo de força, amor e dedicação. Vavá, meu avô que a vida me trouxe, você é o que me remete a amor genuinamente doce, és a melhor pessoa de coração limpo que já conheci. Obrigada por ter cuidado de mim, por toda dedicação e amor que me deu, por ter me criado e me amado sem distinção. Sempre fui sua família e sempre me fez sentir amada. À Jessica, minha irmã, que sempre foi tão preocupada, cuidadosa e amorosa. Obrigada por sempre me ajudar, pela sua dedicação e cuidado. Você é a melhor tia e irmã do mundo; te amo.

À minha amiga Ceciliania, por todo carinho, pela grande parceria ao longo da minha vida. Você sempre foi uma rede de apoio imensurável para mim e para minha Helena. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por todo apoio e carinho que dedica à minha t

Sobre a minha jornada acadêmica, fazer parte da UFAL é um sonho realizado, não só meu quanto de toda a minha família, pois sou a primeira filha de 11 irmãos que consegue concluir o ensino superior, e para ser mais feliz ainda sendo na Universidade Federal, motivo de orgulho e agradecimento. Obrigada aos professores, em especial à minha orientadora Carla Taciane, que me acompanhou desde o início da minha formação acadêmica, a quem tenho apreço e admiração. Es exemplo de ética, profissionalismo, dedicação e amor a profissão. Graças à Carla permaneci e consegui concluir minha graduação. Agora soma como banca, junto com José Alegnberto Leite Fachine e Monica Regina Nascimento dos Santos que avaliarão este trabalho.

Ao falar sobre UFAL, agradeço imensamente ter conhecido minhas amigas Viviane e Stephany. Meninas, obrigada pela parceria, pela paciência, pela confiança, e aqui estou finalmente concluindo minha graduação.

Por fim, agradeço a Deus por estar aqui, pela dádiva da vida, por me manter firme, por ter me permitido viver experiências, entre elas a UFAL.

RESUMO

Esta pesquisa demonstra 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 e se tratar se de uma pesquisa participante. Especificamente, objetivou-se evidenciar quais são as implicações formativas para os bolsistas participantes do PIBID de História, e identificar os desafios e dificuldades enfrentados por esses bolsistas durante o processo de inserção no subprojeto de História Campus do Sertão. Diante do que foi exposto, questionou-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, principalmente o PIBID História. Soma-se a relevância socioformativa e epistêmicos do acervo no Campus do Sertão especificamente o do curso de História, vale ressaltar alguns trabalhos de conclusão de curso, Santana (2018) e Santos (2019) que discutem sobre o PIBID, ressaltando o espaço temporal específico de cada pesquisa. Os procedimentos metodológicos para efetivação da pesquisa, teve como instrumentos de produção de dados, observação participante, pesquisa documental, e entrevista semiestruturada. A análise permitiu refletir sobre as motivações inerentes a mobilização do bolsista, alguns explicitam motivos financeiros, outros informa a necessidade de inserção nas práticas de ensino. Diante do exposto, evidenciou se que apesar das políticas públicas inerentes a formação docente sofrer impactos da governança nacional o PIBID promove o início da docência e contribui de forma imensurável na formação continuada acadêmico científico.

Palavras chave: POLÍTICAS – FORMAÇÃO- DOCÊNCIA

ABSTRACT

This research demonstrate the impacts of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program-PIBID on the training of History teachers in Alto Sertão Alagoano (2015-2020). The choice criterion for delimiting the space-time cut is based on the insertion of the course within the program and if it is a participatory research. Specifically, the objective was to highlight the training implications for scholarship holders participating in the History PIBID, and to identify the challenges and difficulties faced by these scholarship holders during the process of inclusion in the Campus do Sertão History subproject. In view of the above, the question was raised about the impacts of PIBID on the training of History teachers at the Campus do Sertão. The scientific relevance of this research stems from the absence of historiographical production on this topic, mainly referring to PIBID History. In addition to the socio-formative and epistemic relevance of the collection at Campus do Sertão, specifically that of the History course, it is worth highlighting some course conclusion works, Santana (2018) and Santos (2019) that discuss the PIBID, highlighting the specific temporal space of each Search. The methodological procedures for carrying out the research included data production instruments, participant observation, documentary research, and semi-structured interviews. The analysis allowed us to reflect on the motivations inherent to the scholarship holder's mobilization, some explain financial reasons, others inform the need for inclusion in teaching practices. In view of the above, it became clear that despite the public policies inherent to teacher training being impacted by national governance, PIBID promotes the beginning of teaching and contributes immeasurably to continued academic and scientific training.

Keywords: POLICIES- TEACHING-TRAINING

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	8
1.1 - O ensino de História no Brasil: Uma análise temporal	9
2 . Institucionalização do Curso de História na Educação Superior	15
3. PIBID: breve histórico.....	16
3.1 Os licenciandos bolsistas que compõe o Programa de Iniciação à Docência.	17
4. Caracterizando os sujeitos da pesquisa	19
4.1 Instrumento de produção de dados: o questionário.	20
4.2 Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa.	21
5. Descrição e análise dos dados coletados	22
6 - As contribuições do PIBID para a formação do docente de História.	32
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

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.

Nesse contexto formativo, sobretudo no espaço acadêmico, verificamos a urgência de serem superadas 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 cada vez mais 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 Escola 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.

1.1 - O ensino de História no Brasil: Uma análise temporal

O início do ensino de História no Brasil foi uma reprodução do que estava acontecendo na Europa, principalmente na França. Modelo que apenas reproduzia os heróis europeus e suas conquistas, apresentava a sociedade Europeia como uma sociedade modelo, valorizando sua História, sua cultura, seus rituais e costumes. A História quadripartite importando o modelo francês orientou o conteúdo dos livros didáticos de História.

Enquanto isso, alguns pesquisadores brasileiros investigavam dados, geográficos, sócio históricos do Brasil, já que antes da chegada dos portugueses era como se não existisse uma História passível de ser contada. A produção historiográfica colonialista e ampliação dos debates em torno do Ensino de História, a partir da década 1980 foi providencial mudanças significativas para o processo de ressignificação disciplinar de História. É fácil imaginar que, no período em que ocorre a emancipação política do Brasil em relação a Portugal, tanto professores quanto escolas existiam em número insuficiente, faltando organização para o bom desenvolvimento da educação e, portanto, o aparato institucional que havia não propiciava prática nem formação científica efetivas no ensino emancipatório e crítico dos brasileiros.

Após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Dom Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série, atualmente equivale ao 5º ano do fundamental I. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, com a finalidade de orientar o conhecimento histórico escolar desenvolvido pelo Colégio. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina (CAIMI, 2001, p.27-28).

Importante ressaltar que o corpo docente do Pedro II também compunha o quadro de intelectuais do IHGB, responsáveis pela elaboração dos programas escolares, dos manuais didáticos e as orientações dos conteúdos a serem ensinados, com influência francesa.

Toda a exaltação à coroa, à família imperial, a invenção do herói nacional, do hino que exaltava as belezas do Brasil, de um espírito de patriotismo, que começou nas altas classes e foi transmitido a todos os habitantes, colaborando para a sustentação daquele modelo e a construção de uma História a serviço da monarquia, que cumpriu com seus objetivos. Este colégio era formador da elite brasileira fomentando ideias e ideais produzidos aos futuros senhores do Brasil.

É importante nos atentarmos para as produções com fins didáticos no Brasil, marcado pelo cunho ideológico impregnado da função política bem clara, expressa através de suas ideias que, segundo Circe Bittencourt (2011), mascaravam a realidade e procuravam ser veículos portadores de ideologia burguesa.

Nos dias de hoje, lamentavelmente nossos professores estão ainda reproduzindo este modelo, bem mais por uma questão de praticidade e falta de tempo - número bem aumentado na carga-horária, várias escolas e turmas para planejar e executar aulas; o que não lhes permite uma análise mais minuciosa do manual didático que irão adotar.

A partir da observação participante como bolsista do PIBID de História durante os anos 2018-2019, 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. Percebia-se 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 entre o perfil das turmas da escola Watson e a escola Delmiro Gouveia: enquanto na primeira caracteriza-se por uma turma com maior aproveitamento no processo ensino-aprendizagem é mais consistente com 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 regentes. Referindo-se ao ensino-aprendizagem da escola Delmiro Gouveia, observa-se que a caracterização dos estudantes em uma faixa etária menor constituía-se uma turma numericamente maior, ocasionando uma dificuldade de domínio da supervisora Eliane Bezerra em mobilizar o interesse dos alunos pela disciplina de História.

¹ Um pibidiano que estava no programa simultaneamente comigo falou sobre decadência do feudalismo e do teocentrismo, ao exportar uma provocação “Deus está morto” 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.

Figura 1- Intervenção na Escola Watson ,



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Podemos então verificar o quanto a forma de se ensinar História no Brasil se mantém com resquícios da História Factual, positivista. Dessa forma é possível compreender quando autores renomados e pesquisadores afirmam que na escola não se produz conhecimento histórico, apenas se reproduz. Não podemos desvalorizar o que se faz em sala de aula, apesar de muitos professores ainda reproduzirem velhos modelos.

Analisando a evolução do ensino de História no Brasil observamos que é difícil dissociar o ensino de História do livro didático de História, e vemos que todas as evoluções e 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. (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 mais bem 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 normalmente se tornam reféns das dificuldades, pois trazem de sua formação bagagens 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.

2 . Institucionalização do Curso de História na Educação Superior

A institucionalização da História como curso universitário ocorreu, na maioria dos países da Europa e nos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, quando, segundo Noiriel (1990), o ensino superior torna-se um elemento central para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para a formação das elites e para o progresso científico e econômico.

No Brasil, o início da formação acadêmica e ensino superior foram organizados pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, que já no século XVI ofereciam cursos de Artes e Teologia. Luiz Antônio Cunha (2007) destaca que a primeira universidade propriamente dita foi a Universidade de Manaus, criada em 1909 por grupos privados ligados à exploração da borracha. Com o declínio da borracha, ela foi fechada em 1926, só permanecendo em funcionamento o curso de Direito, que mais tarde seria incorporado à Universidade Federal do Amazonas, criada em 1962.

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo.

A década de 1930, quando foram criados os primeiros cursos de História, foi marcada pelo surgimento de um novo Estado, distanciado daquelas características oligárquicas do período anterior. O novo governo preocupou-se com a formação de uma elite mais ampla e intelectualmente mais preparada. sistema educativo laico, partindo do centro para a periferia, ou seja, da capital do país para o interior. Ocupou-se de reformas educacionais, iniciadas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, entregue inicialmente a Francisco Campos, jurista mineiro.

Francisco Campos (1891-1968) preocupou-se principalmente com os ensinos superior e secundário, preconizando que este último deveria ser implantado em outras bases, deixando de ser um mero curso preparatório para o ingresso no ensino superior. Os decretos 19.890, de

18/04/1931, e 21.241, de 04/04/1932, estabeleciam para esse nível de ensino um currículo seriado, com frequência obrigatória, em dois ciclos: um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos (Idem). A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, criou, ainda, o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/04/1931); a regulamentação do ensino superior (Decreto 19.851, de 11/04/1931); e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852, de 11/04/1931). (ROMANELLI, 2009).

Embora o ministro Campos tenha desempenhado um importante papel no processo de reformas educacionais no país, as grandes transformações se dariam na gestão de outro ministro: Gustavo Capanema. Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934, nele permanecendo até 1945, com a queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo. Em 1936, elaborou um inquérito sobre a educação nacional.

Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil (UB) pela Lei Federal nº 452, de 5 de julho, que tratava da organização da UB. Seu artigo 1º determinava o seguinte: “A Universidade do Brasil é uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo”. O artigo 2º afirmava: “A Universidade do Brasil terá por finalidades essenciais: a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país; c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores”.

Um dos objetivos da criação da UB era torná-la um modelo de ensino superior para todo o país e controlar a qualidade de ensino das demais instituições de nível superior, assim como o Colégio D. Pedro II fora para o ensino secundário. A principal mudança em relação à Reforma Francisco Campos era a criação de um campus universitário, agrupando-se fisicamente os diversos institutos e faculdades e tendo-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como núcleo de integração de todos eles (Lei n. 452).

3. 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.

3.1 Os 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 para sempre estarem buscando nas experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar os elementos para aperfeiçoarem-se e assim obtendo mais 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. O trabalho em grupo junto aos demais colegas bolsistas é outro fator de extrema relevância, pois o planejamento coletivo e de forma interdisciplinar é uma forma de transpor as 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 grade 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 à realidade escolar, com isto conseguem desenvolver sua atividade docente com mais qualidade, assim podendo trazer a sala aula uma técnica já aprimorada pela 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 uma maneira de encarar os primeiros contatos com a docência buscando cada dia um aprendizado novo, assim possibilitando uma melhor formação acadêmica, construindo profissionais com experiências de atuação laboral e conseqüentemente com mais capacidade para o exercício da docência.

4. Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Para compreendermos a importância e a contribuição que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a produção de dados fundamentou-se em aplicação de questionários tendo como respondentes os bolsistas do sub projeto de História. 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. 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. As observações, anotações, a inquietações de pesquisa propiciaram elaborar um questionário direcionado aos Pibidianos de História que fizeram parte do programa no período entre 2015-2020. Uma dificuldade da pesquisa foi reencontrar ex pibidianos, visto que cada uma delas seguiu seu caminho e os contatos acabaram sendo perdidos, contactamos aproximadamente 28 ex pibidianos, entretanto as circunstâncias do momento de coleta de dados via formulários a amostra contou com a colaboração de 8 discentes que participavam ou participaram do programa.

Nossa análise e dados realizou-se com 8 (oito) ex pibidianos do programa vinculados ao sub-projeto de História do Campus do Sertão. No total foram elaboradas dez perguntas que apresentamos, estas com temáticas em torno da formação, a experiência de bolsista e do desenvolvimento profissional que permeou na vida desses futuros profissionais. Os resultados da entrevista estruturada 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. Temáticas da formação docente, desenvolvimento profissional, e desafios do licenciado em História foram explicitas.

Figura 2- Grupo de Bolsista da História



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora.

A imagem retrata uma participação conjunta dos pibidianos no projeto de Consciência Negra, durante as comemorações no novembro negro, as intervenções foram realizadas conjuntamente por meio de oficinas didático pedagógicas.

4.1 Instrumento de produção de dados: o questionário.

Os manuais de metodologia da pesquisa, a produção de Gil (2002, p. 115) define questionário como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202), podem-se apontar vantagens e limitações no uso de questionários:

Vantagens – atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (...) *Limitações* – pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Nessa perspectiva foi imprescindível utilizar o questionário como produtor de dados. Nesse sentido, a opção pelo questionário foi de fundamental importância para a produção dos resultados de pesquisa, tendo em vista que estávamos em momentos pandêmicos, os questionários foram disponibilizados através do e-mail institucional dos ex -

pididianos, assim a tecnologia de informação e comunicação foi providencial para efetivação da pesquisa.

4.2 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 aluno/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 coleta de dados foi feita através do formulário *Google Forms*, que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usá-lo para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

Nosso formulário foi composto por 10 questões abertas, com resposta discursiva e pessoal para cada entrevistado. As perguntas foram direcionadas sobre o programa Pibid, as experiências adquiridas, dificuldades encontradas, desempenho acadêmico e prática docente.

Complementando o instrumento do questionário, utilizou-se a observação participante, tendo em vista que a autora, vinculou-se ao PIBID - História do Campus do Sertão. Nesse sentido quanto a 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 consiste 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.

5. Descrição e análise dos dados coletados

A análise dos dados correspondentes aos questionários aplicados com os participantes do PIBID, possibilitou explicitar a convergência entre formação e desenvolvimento profissional. Para proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, denominamos cada entrevistado com os pseudônimos A, B, C, D, E, F, G e H.

A inquietação inicial, questiona a motivação para participar como bolsista do Pibid. As respostas foram bem variadas, levando em consideração a individualidade e motivação de cada um.

- *Dinheiro.* (Entrevistado A)

- *A necessidade de suprir a carga horária complementar do curso.*
(Entrevistado B)

- *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.* (Entrevistado C)

- *Pela inserção e dinâmica direta com a sala de aula.* (Entrevistado D)

- *Honestamente, o valor e em segundo lugar a oportunidade que o programa nos dá enquanto discentes.* (Entrevistado 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. (Entrevistado F)

- 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. (Entrevistado G)

- 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. (Entrevistado H).

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 (ATAÍDE e 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 obtiveram informações com docentes do curso, com outros participantes do Pibid, ou nos editais publicizados nos murais da universidade. Outros tiveram acesso ao edital e já tiraram as dúvidas existentes.

- Professores. (Entrevistado A)

- Com estudantes veteranos do curso. (Entrevistado 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. (Entrevistado C)

- Com estudantes do curso e professores. (Entrevistado D)

- Próprio ambiente universitário. (Entrevistado E)

- Foi publicado e divulgado o edital nos sites oficiais da UFAL, mas nesse período fiquei sabendo por colegas que também concorreram comigo. (Entrevistado 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. (Entrevistado G)

- Dentro da própria universidade, com outros alunos e professores. (Entrevistado 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 valorosas 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. (Entrevistado A)

- Excelente, foi oferecido amplo suporte em todas as escolas parceiras. (Entrevistado 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. (Entrevistado C)

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

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

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

- Foi ótima, tive muito apoio do professor preceptor e de todos os alunos. (Entrevistado 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?

Mais adiante perguntamos em que aspectos a atuação do bolsista contribuiu para a melhoria do processo educativo na escola. Todos mencionaram ser a primeira experiência em sala de aula como educadores. Fizera referência também a um novo olhar sobre o ensino de História, transformando-o em uma nova percepção.

- Melhorou no meu desempenho como professor. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado C)

- No processo de aprendizagem abordado, a escola ganha novas formas metodológicas e atuais de desenvolvimento educacional. (Entrevistado D)

- No dinamismo do ambiente escolar. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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 o processo de elaboração das atividades envolvidas na escola parceira, perguntamos quais foram as maiores dificuldades encontradas. Alguns entrevistados mencionaram a falta de atenção dos alunos como uma dessas dificuldades. Foi citada também

a falta de estrutura e equipamentos necessários na escola para a execução das atividades planejadas. Outras dificuldades foram mencionadas:

- *Falta de atenção e estímulo com os alunos!* (Entrevistado 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.* (Entrevistado 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.* (Entrevistado C)

- *Adaptação dos temas de aula fora do roteiro do professor.* (Entrevistado 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.* (Entrevistado 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.* (Entrevistado 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.* (Entrevistado 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.* (Entrevistado 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.

Sobre a atuação como bolsista do Pibid e o desempenho acadêmico, perguntamos em quais aspectos essa relação foi afetada. Algumas das respostas foram:

- *Melhorou minha percepção com a vida acadêmica e escolar.* (Entrevistado 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.* (Entrevistado B)

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

- *Não, fui voluntário.* (Entrevistado D)

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

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

Quando questionados sobre como o curso de História formou o discente para ser professor. Um dos entrevistados 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! (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado C)

- A formação docente do ao longo do curso dispôs oportunizar técnicas e métodos estratégicos e táticos para sala de aula. (Entrevistado D)

- Com sem dúvidas, as dificuldades! (Entrevistado 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 aliarmos 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.
(Entrevistado 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 praticas inovadoras que captem a atenção dos alunos ao assunto abordado.
(Entrevistado 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. (Entrevistado 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 entrevistado 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 PBID E RP. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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 de grande importância. (Entrevistado C)*

- *As novas formas de abordagem pedagógica. (Entrevistado D)*

- *A busca por coisas e assuntos constantemente. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado G)*

- *o PIBID e a Residência pedagógica sem sombra de dúvidas. (Entrevistado 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 o questionário foi de suma importância enfatizar quais as considerações sobre a participação no programa, questionou-se: Você considera que o fato de participar do programa te auxiliou a conhecer melhor a docência e contribuir para sua prática futura? Algumas respostas:

- *Me incentivou a querer continuar a ser professor! (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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. (Entrevistado D)

- Sim! (Entrevistado 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 público minhas experiências. (Entrevistado F)

- Sim. Foi como expliquei nas perguntas anteriores a essa. (Entrevistado 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. (Entrevistado 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 profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional.

6 - As contribuições do PIBID para a formação do docente de História.

Considerando os destaques apontados nesta pesquisa, os quais correspondem a elementos presentes na interação entre os indivíduos e suas subjetividades com espaço de atuação profissional e mediante a relação coletiva estabelecida,

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a

prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p.153).

De fato, o PIBID enquanto componente de uma política pública voltada para qualificar o processo de formação docente, além de operar em favor da valorização da carreira, possibilita aos bolsistas a prática, o contato com a realidade escolar serve também como uma baliza para que os estudantes tenham capacidade de decidir se realmente pretendem prosseguir na carreira docente. Mas ressalta-se que o mais importante é o fato de que o programa incentiva e instrumentaliza para a superação dos problemas históricos existentes na educação brasileira, o que no futuro pode contribuir para elevação da qualidade das escolas da rede pública.

Neste sentido, afirma OLIVEIRA; BARBOSA (2013, p.156) que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência “vem se apresentando como uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e que oportuniza, sobretudo para as Licenciaturas, consolidar o processo de acesso e permanência de seus graduandos”. Uma das contribuições do PIBID é proporcionar este processo de entrar em sala de aula, o que a cada experiência geram uma oportunidade e observar e absorver aspectos que possibilitam uma reflexão acerca dos métodos utilizados e sua constante adaptação a cada particularidade, além reafirmar a escolha profissional.

A importância do PIBID é visível, pois além de incentivar a iniciação à docência aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teórica aprendida na universidade em prática vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública. Desta maneira o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos. O educador neste sentido:

precisa ter habilidade para organizar e transmitir esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, a fundamentação teórica ligada à ação, para ela o termo bem é que faz toda a diferença, mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser, simplesmente, um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes, desta forma, as competências passam a direcionar o trabalho docente, devendo ser colocadas como prioridade para melhores resultados (CANAN, 2012, p. 4).

A mudança no papel do professor deve abranger os seguintes aspectos: concessão de tempo para atividades que integrem as diversas disciplinas; disposição para aprender com a turma e com a experiência; proposição de tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos; percepção de que ele é um organizador de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, envolvendo-os e gerando aprendizagens fundamentais. Nesse sentido, o objetivo da ação do professor não é transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A ênfase da ação docente é dar aos alunos as ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele.

Ainda que o relato seja breve ele consegue demonstrar com clareza que o PIBID é um programa que oportuniza uma experiência única no processo de formação de educadores, que ao antecipar o contato com as dinâmicas do ambiente escolar, ainda que a escola a partir das observações tenha acabado materializando-se como um espaço construído socialmente, porém hierarquizado e conservador.

7 - 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. Esta investigação 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 construírem 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 a existência 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, 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.

ATAÍDE, 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.

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

_____. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **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.

_____. **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, Silvia 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.

HOBSBAWN, 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.

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 2022

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.

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

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.