

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

YASMIM FAGUNDES CENTENO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES
COM O PIBID**

JAGUARÃO

2024

YASMIM FAGUNDES CENTENO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES
COM O PIBID**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Maria Gritti

Jaguarão

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

C397f Centeno, Yasmim Fagundes

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS
RELAÇÕES COM O PIBID / Yasmim Fagundes Centeno.

117 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Formação docente. 2. PIBID. I. Título.

YASMIM FAGUNDES CENTENO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES
COM O PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 18, dezembro de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Silvana Maria Gritti
Orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Juliana Brandão
Machado
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Isabel
Rosa Gritti
(UFFS)

Prof. Dr. Jônatas Marques

Caratti

(UFRGS)

Assinado eletronicamente por **Isabel Rosa Gritti, Usuário Externo**, em 13/02/2025, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JONATAS MARQUES CARATTI, PESSOAL VOLUNTÁRIO**, em 14/02/2025, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 20/02/2025, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SILVANA MARIA GRITTI, Professor Permanente do Programa**



Mestrado Profissional em Educação, em 21/02/2025, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1659300** e o código CRC **55F07497**.

Dedico esta dissertação aos meus amados
filhos, Pedro Otávio, Henrique e David.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e grande amigo, João, que sempre foi um incentivador dos meus estudos.

Aos meus filhos e meu companheiro que por vezes tiveram de suportar a minha ausência. É por vocês!

Aos meus professores, não só do mestrado, como os de toda a trajetória acadêmica e escolar, sem eles eu não estaria aqui.

A minha orientadora, Profa. Dra. Silvana Gritti, que foi muito atenciosa, acolhedora e gentil comigo.

As minhas amigas de longa data, Sabrina, Juliana, Maria Gabriela e Nycole, que por vezes recusei encontros para estudar.

A uma grande amiga que reforçamos laços no mestrado e que quero levar para a vida toda. Eliane, que as vozes da nossa cabeça nos sigam questionando a existência do mundo! Que sigamos papeando até altas horas em redes sociais diferentes porque os assuntos mudam conforme a rede.

Por fim, agradecer a mulher que sou, e que nunca deixou desistir nem nos momentos de crise. A mulher que habita em mim, saúda a Deus!

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Bráulio Bessa

RESUMO

O trabalho analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de História na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas com egressas do programa, bolsistas, supervisor e coordenador do PIBID História. Procura entender quais as dificuldades e contribuições o programa PIBID apresenta aos estudantes, em relação à escola e a universidade, para a sua formação, ou seja, seu processo de aprendizagem, voltado para a qualificação das práticas profissionais. A pesquisa parte da problemática de como o PIBID contribui para a formação inicial dos professores de História, considerando o contexto formativos. O trabalho se estrutura em capítulos que discutem sobre o contexto da pesquisa, a revisão de literatura sobre o PIBID, a metodologia, a análise do currículo do curso de História e os relatos de experiência dos participantes. Os relatos de experiência dos participantes foram colhidos por meio de perguntas pré-estabelecidas em questionário elaborado de forma objetiva. Um e-book interativo, desenvolvido como produto final da pesquisa, é apresentado, visando difundir os resultados da investigação e contribuir para a formação inicial de professores de História. O trabalho contribui para o debate sobre a importância da prática na formação inicial e a busca por modelos de formação que preparem os futuros professores para os desafios da educação básica. Conclui-se que a pesquisa demonstrou a relevância do programa PIBID, proporcionando uma vivência prática significativa para a construção da identidade docente.

Palavras-chave: Formação inicial; PIBID; Prática pedagógica; Docência.

RESUMEN

Este trabajo analiza las contribuciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza (PIBID) a la formación inicial de profesores de Historia en la Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão. La investigación, que adopta un enfoque cualitativo, utiliza como instrumentos de recogida de datos cuestionarios y entrevistas con graduados del programa, becarios, el supervisor y el coordinador del PIBID Historia. Busca comprender cuáles son las dificultades y contribuciones que el programa PIBID presenta a los estudiantes, en relación con la escuela y la universidad, para su formación, es decir, su proceso de aprendizaje, con vistas a cualificar sus prácticas profesionales. La investigación parte del problema de cómo el programa PIBID contribuye a la formación inicial de profesores de Historia, considerando el contexto de formación. El trabajo se estructura en capítulos que abordan el contexto de la investigación, la revisión bibliográfica sobre el PIBID, la metodología, el análisis del currículo del curso de Historia y los relatos de experiencia de los participantes. Los informes de experiencia de los participantes se recogieron utilizando preguntas preestablecidas en un cuestionario diseñado objetivamente. Se presenta un libro electrónico interactivo, desarrollado como producto final de la investigación, con el objetivo de divulgar los resultados de la investigación y contribuir a la formación inicial de los profesores de Historia. El trabajo contribuye al debate sobre la importancia de la práctica en la formación inicial y la búsqueda de modelos de formación que preparen a los futuros profesores para los desafíos de la educación básica. La conclusión es que la investigación demostró la relevancia del programa PIBID, proporcionando una experiencia práctica significativa para la construcción de la identidad docente.

Palabras clave: Formación inicial; PIBID; Práctica pedagógica; Enseñanza.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca nas bases de dados	19
---	----

Tabela 2 - Busca nas bases de dados	22
Tabela 4- Descrição da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CES 492/2001	53
Tabela 5- Dos objetivos do curso de História.....	60
Tabela 6- Perfil do egresso de acordo com o PPC do Curso de História	61
Tabela 7- Eixos integradores, subeixos e constituição	62
Tabela 8- Componentes Curriculares identificados com carga horária prática	64
Tabela 9- Dimensão do conhecimento profissional.....	68
Tabela 10- Dimensão da prática profissional	71
Tabela 13- Informações sobre as entrevistadas egressas	82

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Localização do município de Jaguarão–RS	28
---	----

Imagem 2- Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão.....	28
Imagem 3- Capa do E-book.....	91
Imagem 4- Conteúdo interativo	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACG- Atividades Complementares de Graduação
ANPUH- Associação Nacional de História
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCG- Componente Curricular Completar de Graduação
CNE- Conselho Nacional de Educação
ENEM- Exame Nacional Ensino Médio
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG- Universidade Federal do Rio Grande
MEC- Ministério da Educação
PCC- Prática como Componente Curricular
PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPC- Projeto Pedagógico de Curso
PPP- Projeto Político Pedagógico
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto
UFPEl- Universidade Federal de Pelotas
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMS- Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	16
3 O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	19
4 METODOLOGIA	25
4.1 Caracterização do contexto	27
4.2 Caracterização dos sujeitos.....	29
4.3 Instrumentos	29
4.4 Procedimentos metodológicos.....	31
4.5 Produto final	34
5 CONTEXTO DA PESQUISA	35
5.1 Sobre a UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA.....	35
5.2 Curso de História- Licenciatura UNIPAMPA	37
6 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
6.1 Currículo: forma ou identidade	42
6.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.....	44
6.2.1 Portaria vigente- Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024.....	48
6.2.2 PIBID História- UNIPAMPA Jaguarão: breve revisão bibliográfica	49
7 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	52
7.1 Da Formação Inicial Docente	52
7.1.1 A concepção de “profissional reflexivo” a partir das ideias de Donald Schön.....	57
7.2 A prática no PPC do curso de História da Universidade Federal do Pampa.....	60
8 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES	74
9 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM EGRESSAS DO PIBID HISTÓRIA	82
10 E-BOOK INTERATIVO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS	89
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
Anexo 1- Imagens dos slides da apresentação do projeto aos (as) bolsistas	98
Anexo 2- Relatório de Atividades Ano Base 2011.....	99
Anexo 3- Relatório de Atividades Ano Base 2012	100
Anexo 4- Reformulações do PIBID após 2010- Portarias	104
Anexo 5- Reformulações PIBID após 2010- Editais	113

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de História é um processo complexo que exige a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma iniciativa importante nesse processo, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e desenvolver habilidades práticas desde o início da graduação.

O conceito de docência, definido por Roldão (2007), é uma ação complexa e multifacetada, que vai além da simples transmissão de conhecimento e que exige um conhecimento profissional específico. A docência é caracterizada pela ação de ensinar, que evoluiu historicamente. No passado, ensinar era visto como "professar um saber", ou seja, transmitir informações. Atualmente, a ênfase é em "fazer aprender", ou seja, mediar o processo de aprendizagem dos alunos, a ação de ensinar não é simplesmente a aplicação de técnicas, mas uma ação inteligente, fundamentada num domínio seguro de um saber.

Os estudos que envolvem as práticas de ensino na sala de aula, ensino de História e formação de professores, com enfoque na formação inicial e continuada, cresce ao longo dos anos a partir do fim da segunda metade do século XX, destacando autores como Flavia Eloísa Caimi, Angela R. Ferreira e Erinaldo V. Cavalcante, atuantes na área de ensino e ensino de História e formação do(a) professor (a) de História; Circe Bittencourt, que tem experiência na área de história das disciplinas e currículos escolares, grandes pesquisadores que utilizei ao longo da minha formação. Para falar de currículo, trago os autores J. Gimeno Sacristan e Julio Emilio Diniz-Pereira; e Isabel Alarcão, Angela Ribeiro Ferreira, Helena C. L. de Freitas, Bernadete Gatti e Antonio Nóvoa, para falar sobre a formação de professores.

A partir da década de 1990, novas reformas educacionais foram implementadas, culminando com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História em 2002, essas diretrizes visam substituir o currículo mínimo de 1962, que se tornou obsoleto devido às mudanças no campo da História e na atuação dos historiadores. As diretrizes enfatizam a formação de um profissional qualificado para o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando romper com a distinção entre a formação do professor e do pesquisador, as diretrizes também estabelecem habilidades e competências que devem ser trabalhadas na formação dos alunos, incluindo o domínio dos conteúdos básicos para o ensino fundamental e médio, bem como métodos e técnicas pedagógicas (Nascimento, 2013).

A formação pedagógica deve ser realizada no interior dos cursos de história, rompendo com a tradição de formação pedagógica separada. Além disso, Nascimento (2013), destaca que a formação do professor de história deve ir além da transmissão de conteúdos e deve buscar a formação do professor-pesquisador, capaz de produzir conhecimento, refletir sobre as suas práticas e pesquisas e ainda enfatiza a necessidade de conciliar o conhecimento do conteúdo histórico com a capacidade de ensinar.

Segundo Roldão (2007), a formação de professores deve ser estruturada com base na teorização da ação profissional. Isso significa que a formação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve enfatizar a análise e discussão da prática, tanto a própria quanto a de outros. A formação inicial tem o objetivo de preparar professores que não apenas dominem o conteúdo a ser ensinado, mas que também possuam a capacidade de ensinar. Isso envolve a habilidade de mediar e transformar o conhecimento, adaptando-o ao contexto específico e às necessidades dos alunos.

Embora já se tenha pesquisas referente a formação, aqui em especial, a formação inicial de professores e professoras, ensino e práticas pedagógicas, esta proposta de pesquisa manterá a intenção de desenvolver, refletir e buscar contribuir com a formação dos alunos graduandos do curso de Licenciatura em História, especificamente com os bolsistas do projeto de iniciação à docência (PIBID), tendo como objetivo especificar as contribuições do programa na formação dos licenciandos, detendo-me na formação inicial de professores e professoras de História, focado na prática dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa.

Há desafios e há os desafios que nos são impostos, e a profissão docente é desafiadora quando não se tem os suportes necessários para que o professor possa ministrar uma aula mais lúdica, por exemplo, mas que muitas vezes não se faz possível pela falta de equipamentos necessários, sem suporte e auxílio das entidades governamentais que administram o país.

A investigação se baseia numa abordagem qualitativa, com análise de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2023) de História da UNIPAMPA, legislação sobre a formação de professores e diretrizes curriculares, além de entrevistas com egressas e bolsistas do PIBID História e questionários respondidos pelo coordenador e supervisor do programa.

Os problemas enfrentados na profissão docente, bem como os debates que envolvem a formação inicial de professores, implicam em questionar sobre a formação e preparação dos alunos de licenciatura para a sua atuação profissional, questionar a atuação dos bolsistas de

Iniciação à Docência (ID) pelos docentes titulares da educação básica, também implicam nos conhecimentos desta pesquisa. Portanto, tal investigação tem como problemática: qual a contribuição do PIBID para a formação inicial dos professores de História, considerando o seu contexto formativo?

Diante das demandas apresentadas neste trabalho, e com o intuito de estabelecer relações entre bolsistas, egressas, a escola e a sua formação, o objetivo geral buscou entender quais as dificuldades e contribuições o programa PIBID apresenta aos estudantes, em relação à escola e a universidade, para a sua formação, ou seja, seu processo de aprendizagem, voltado para a qualificação das práticas profissionais.

Os objetivos específicos ficaram determinados em: Analisar o PPC do curso de História, visando a perspectiva do professor de história; Compreender a perspectiva dos professores atuantes da educação básica, que foram alunos do curso(egressos), sobre a formação docente e as suas relações com o programa; Investigar a atuação do professor supervisor e professor coordenador nas suas atividades e como vê a sua atuação e a dos bolsistas no programa; Buscar contribuir, mediante um produto final, para a formação dos alunos graduandos sobre a importância da prática a partir da ótica do programa PIBID.

O local de estudo será dentro da universidade que possui o curso e o programa do qual esta pesquisa se propõe a desenvolver. A Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Campus Jaguarão, Rio Grande do Sul. Cidade fronteira com Rio Branco, no Uruguai; o campus comporta cursos de humanidades, divididos em Letras Português, Letras Espanhol, Pedagogia, História, Turismo e Produção e Política Cultural, além do Programa de Pós-graduação em Educação.

Os capítulos do trabalho se estruturam para aprofundar a análise das contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de História. No capítulo “O PIBID na Formação Inicial: Uma Revisão de Literatura”, foi realizada uma revisão de literatura sobre o PIBID e sua importância na formação inicial de professores, com base em artigos, dissertações e documentos oficiais, explorando diferentes perspectivas sobre o programa, destacando suas contribuições e desafios.

O Capítulo “Formação Inicial de Professoras e Professores: A Formação do Currículo do Curso de História para a Prática Profissional”, analisa o currículo do curso de História da UNIPAMPA, buscando compreender como a prática profissional é abordada na formação inicial. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para os

Cursos de História, a partir das contribuições de autores. O capítulo também explora diferentes perspectivas sobre a formação inicial docente, incluindo a relação entre teoria e prática e a construção da identidade docente. O capítulo também faz uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2023) de História da UNIPAMPA, identificando os componentes curriculares que contemplam a prática docente e a carga horária destinada a essas atividades e como a prática pedagógica é descrita no PPC, e as diferentes formas de integrar as horas de prática na formação inicial. Discute as contribuições de autores como Ferreira e Rösen sobre a prática pedagógica nos cursos de formação inicial de História, abordando também as competências e habilidades para a formação inicial de professores, segundo a Base Nacional Comum (BNC-Formação).

O capítulo “A Importância da Prática na Formação Inicial de Professoras e Professores”, discute a importância da prática na formação inicial de professores de História, a partir da análise dos dados coletados na pesquisa. Apresenta a percepção dos sujeitos participantes sobre o papel do PIBID no desenvolvimento de habilidades práticas, na articulação entre teoria e prática e na construção da identidade docente. O capítulo também aborda os desafios enfrentados pelas egressas do PIBID em sua inserção no mercado de trabalho e as contribuições do programa para a superação dessas dificuldades.

Por fim, no capítulo “As Contribuições do PIBID para a Formação Inicial: Relatos de Experiência com Egressas do PIBID História” apresenta os relatos de experiência de três egressas do PIBID História, com base nas entrevistas realizadas. As entrevistas abordam os desafios enfrentados pelas professoras em seu início de carreira, as estratégias utilizadas para superar as dificuldades e as contribuições do PIBID para sua formação inicial e prática docente.

Como apresentação do produto final, foi criado um “E-book Interativo”, onde apresenta um livro digital, que visa difundir os resultados da pesquisa e contribuir para a formação inicial de professores de História. No seu conteúdo, destacam-se atividades interativas, relatos de experiência, textos teóricos e links para outras plataformas e projetos relacionados à formação docente.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Eu, Yasmim Fagundes Centeno, nascida em Jaguarão-RS, no dia 11/11/1991 (escorpiana), filha de Gileida de Sousa Fagundes, filha de pais brasileiros, da cidade de Herval, que cursou até o 7º ano do ensino fundamental na sua infância e hoje está concluindo o ensino médio, artesã desde sempre, trabalho aprendido por sua mãe que sempre trabalhou com artesanato em lã crua na cidade; e filha de João Dippes Centeno, filho de pai brasileiro, de Canguçu, e mãe uruguaia, de Melo, é professor há 30 anos, formado em Pedagogia pela UFPel, leciona História nos anos finais do Ensino Fundamental e professor do 3º ano, nos anos iniciais. Tenho três filhos, Pedro Otávio, Henrique e David; em união estável com Anderson, há 15 anos.

Minha trajetória escolar foi realizada em escolas públicas; de 1ª a 5ª série, numa escola estadual de primeiro grau; escola pequena que ficava no entorno do bairro onde morava com a minha avó. Lembro até hoje da escolinha que tinha apenas quatro salas de aula, um refeitório, uma cozinha e os banheiros. Ao lado, após o pátio central, ficava a biblioteca, a secretaria e a sala da direção. Nesta escola, aprendi os meus primeiros passos de alfabetização, assim como aulas de teatro que eram atividades extras realizadas na parte da tarde.

Na 6ª série, fui para outra escola, também estadual, de nível fundamental e médio, escola grande, muitos alunos, muitas salas, como nunca vi, pois vim da escolinha¹. Ali, estudei um ano, pois os acontecimentos da vida me levaram para outro lugar. A perda da minha vózinha fez com que a minha mãe me levasse para outra cidade. E assim foi, eu, minha mochila, as lágrimas e a lembrança da escolinha.

Os anos finais do ensino fundamental na escola e na cidade nova, foi de muito aprendizado escolar e do eu como pessoa. Tive várias professoras maravilhosas, aprendi português com medo da recuperação, sim, a professora era de pouca conversa, aprendi matemática brincando, artes pintando os corredores, religião era uma conversa só. Nos últimos anos, apareceram umas coisas novas chamada Física e Química, as aulas eram em grupos, poucos grupos, pois a nova escola era pequena, mas não como a escolinha. As aulas de Educação Física eram de mais, aprendi a jogar vôlei que até medalha ganhei.

Já maiorzinha, retornei para minha cidade, concluir o Ensino Médio. Tudo se repetia, escola nova, colegas novos. Passei do dia para a noite e assim comecei a trabalhar, não por necessidade, mas para acompanhar as minhas amigas que precisaram seguir esse caminho.

¹ Escolinha foi o apelido carinhoso que dei a escola que me acolheu nos primeiros passos da alfabetização e por ser pequena em comparação as demais escolas que passei.

Certo dia, por ordem do destino, descobri um ser a gerar em mim, e agora? Preciso concluir para entrar na universidade! Na época, era possível terminar o último ano com a nota do ENEM e assim o fiz. Passei, que alívio! Mas agora? Como vou para a universidade? Não fui! Ficou ali o meu sonho de ser engenheira agrônoma.

Cinco anos se passaram quando por fim quis retornar aos estudos. ENEM de novo? Será? Tanto tempo sem estudar! Fiz, passei! Em engenharia? Não, História! Mas, por que História? Nunca foi minha primeira opção, mas gosto de História. Licenciatura? Pois é, eu vou ser professora! Quando contei a família, só o que eu escutava era: Professora? Ganha bem? Vás cuidar filho dos outros? Para que se incomodar? E lá fui eu, cabisbaixa, pensando no que me diziam e com vontade de aprender, independente do que me esperava.

Ingressei no curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Pampa, no ano de 2015. Entrei com a perspectiva de ser exatamente como foi, o ensino da profissão de historiador, e era isso que eu queria até que no quinto semestre conheci as metodologias de ensino, na aula de Metodologia do Ensino de História. Foi aí que descobri que mais do que ser historiadora eu queria ser professora; não só a professora de História, mas também a professora do ser social. Hoje eu tenho em mim, a função não só de ensinar os conteúdos históricos, eu sou aquela, que vê nas dificuldades, a maneira de transmitir os conhecimentos do ser cidadão. Eu não sou a que ensina, eu sou a que entende as limitações do outro e a partir daí, transmite.

A minha primeira inserção na sala de aula, foi nos estágios supervisionados, na época, não tinham projetos de iniciação, como o PIBID no meu curso. Foi difícil não conhecer a realidade da escola com a perspectiva do professor, até então eu só tinha a perspectiva de aluna. Não sabia fazer um plano de aula coerente, conduzir uma turma, discutir as propostas com o professor orientador, entender as várias aulas seguidas com mesmo conteúdo que a professora titular passava, etc.

Hoje, aluna do 4º semestre do curso de Letras Espanhol, além de mestranda, inseri-me no edital 2022-2024, do PIBID Interdisciplinar Letras Português, Espanhol e História, a fim de conhecer a realidade dos bolsistas, da escola, e do projeto ao qual me debruço a escrever; sentir e vivenciar o que foi o programa, trouxe-me novos olhares para a escrita da dissertação. Poderia salientar que foi uma experiência maravilhosa, em parte, sim, não vou negar, foi ótimo estar novamente em sala de aula, estar na escola, trocar experiências com colegas e professores, porém como um programa piloto interdisciplinar, houve algumas falhas. Queria ter experienciado mais a sala de aula, com todas as propostas apresentadas, que devido ao tempo

não foi possível; gostaria de ter tido uma interação maior com os colegas das outras escolas, ver as suas propostas e trocar experiências; poderíamos ter contemplado todos os três cursos, já que era essa a finalidade do projeto; senti falhas na condução da supervisora da escola, principalmente em entender que o programa era interdisciplinar; enfim, a experiência foi válida.

Por fim, cheguei ao mestrado com o intuito de apresentar as dificuldades que os alunos do curso apresentam em relação as suas práticas de sala de aula; neste trabalho, pretendo começar com as contribuições do Programa PIBID, um programa que insere, já no início da graduação, os alunos no contexto escolar. Dando voz aqueles e aquelas que estão na graduação, assim como as que já passaram pela formação e hoje estão em sala de aula.

Lembram do poema “A força do professor”, de Bráulio Bessa, descrita lá em cima? Eu trago a força do professor de casa, da escola, da universidade, dos meus colegas, dos meus professores, e apesar de todo o descaso que se tem vivido com o nosso atual governador do Estado, com a desvalorização da categoria, com a diminuição da carga horária de disciplinas, como a própria História, e se hoje, continuo aqui, é porque ainda acredito na força do professor.

3 O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura, foi feita a busca nos bancos de dados da CAPES teses e dissertações e SciELO artigos. Na busca consultada pela internet, no início do ano de 2023, foram aplicadas palavras-chave para determinar e afunilar o tipo de pesquisa que mais se assemelhasse com o trabalho. Na tabela 1, está descrito a plataforma de consulta, as palavras-chave e os resultados, esta consulta foi realizada de forma livre no mês de junho de 2023:

Tabela 1 - Busca nas bases de dados

CATALOGO DE TESES DA CAPES		SCIELO	
Palavra chave	Resultados	Palavra chave	Resultados
PIBID História	107.547	PIBID	62
Formação inicial de professores de História *Refinado- (Mestrado; Ciências Humanas; Educação)	29.304	Formação inicial de professores de História *Refinado- (coleção: Brasil, Área: Ciências Humanas)	43

Fonte: Catálogo de Teses da CAPES e SciElo². Elaboração: autora

A partir das pesquisas, foram selecionados quatro artigos e três dissertações para avaliação do conteúdo. Os trabalhos escolhidos foram os que mais se assemelharam com a proposta deste e, trouxeram novas reflexões e contribuições de referências, algumas bem recentes sobre formação de professores e os programas de iniciação à docência que ainda desconhecia, alguns foram selecionados para compor o referencial teórico do projeto. Outro ponto de referência selecionado foi o ano de publicação, os artigos selecionados partem de meados de 2018 a 2020 e as dissertações de 2014 e 2020, duas correspondem aos programas de Pós-graduação em Educação e uma, em História.

Os artigos, embora tenham a mesma perspectiva temática, as bases da pesquisa para o qual foram escritos, embasam objetivos diferenciados em relação aos grupos pesquisados. O trabalho de Rosenilde N. Paniago, Teresa Sarmiento e Simone A. da Rocha (2018), intitulado *O*

² Embora o quantitativo apresente um número bastante alto de pesquisas, nem todas os trabalhos apresentados nas plataformas de buscas eram referentes ao PIBID História ou Formação do professor de História, mesmo que utilizado os marcadores para a pesquisa. Os trabalhos foram selecionados por conta de seu conteúdo semelhante ao do propósito desta pesquisa e não por semelhança entre o programa PIBID do mesmo curso.

pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas, as autoras salientam a falta de comprometimento dos docentes da educação básica com os estagiários bolsistas. A pesquisa foi realizada com alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Biologia e Química. Mesmo comprovando que o PIBID foi de extrema importância para a formação desses estudantes, a ausência dos professores supervisores, foi constatada no sentido de que estes não estavam seguros para ministrar as aulas, pois não têm formação na área para a qual foram destinados. O trabalho investigativo das autoras, foi desenvolvido no contexto de um Instituto Federal (IF). O foco deste artigo teve como principal objetivo, identificar os processos de formação necessários à docência e quais atividades foram desenvolvidas nos subprojetos do PIBID.

As autoras destacam algumas contribuições que o programa proporcionou aos licenciandos, os aproximando da realidade da prática docente e permitindo a vivência de diferentes aspectos da profissão. Dentre as contribuições foram destacados: a inserção no cotidiano escolar, o que proporcionou aos alunos o contato com a prática, questões administrativas e relações interpessoais, interligando a teoria aprendida na universidade com a realidade da escola, desenvolvendo habilidades práticas e amadurecimento profissional; a participação em eventos, possibilitando o compartilhamento das suas experiências e conhecer outras realidades; ações interventivas como: planejamento e elaboração de materiais didáticos, aulas de reforço e monitorias, trabalho com projetos, iniciação à pesquisa; o desenvolvimento de habilidades essenciais como: planejamento e organização, comunicação e interação social e reflexão e análise crítica; e a importância da interação entre professores e alunos.

Apesar das diversas contribuições, algumas fragilidades do PIBID são apontadas, como a ausência de práticas efetivas em sala de aula em alguns subprojetos e a formação inadequada de alguns professores supervisores e coordenadores de área. As autoras concluem que apesar de o programa proporcionar um papel importante na formação inicial de professores, faz-se necessário superar as fragilidades, investindo na formação dos formadores, incentivando o trabalho colaborativo e a participação efetiva dos licenciandos em sala de aula.

Natalia N. M. Deimling e Aline Maria de M. R. Reali (2020), no artigo *PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência*, as autoras discutem o papel dos supervisores na atuação profissional no processo de iniciação à docência dos licenciandos. A pesquisa foi de cunho qualitativa, análise documental e entrevista semiestruturada. Foi realizada entre os anos de 2013 e 2014, vinculado aos cursos de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Matemática e Química.

As autoras também abordam sobre a influência do PIBID na formação inicial, com destaque para a construção da identidade docente e o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas. O objetivo concentra-se em analisar a relação entre os licenciandos e os professores supervisores, examinando como essa relação impacta no processo de aprendizagem dos futuros professores. Por fim as autoras concluem e concordam com Paniago, Sarmento e Rocha (2018), quando salientam a importância da formação dos formadores, da participação efetiva dos licenciandos em sala de aula e promovendo uma orientação mais direcionada e significativa para os estudantes.

Os outros dois artigos foram escritos pelo Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcante, licenciado e pós-licenciado em História, abordando os enfrentamentos de ser e estar professor e os desafios das abordagens históricas. Os artigos *A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história* e *O que deve aprender o professor de história? reflexões sobre a aprendizagem, ensino e formação docente inicial*, não só fez parte da contribuição da revisão de literatura, como se tornou grande referência teórica para este trabalho. No primeiro artigo, de 2018, o autor trabalha em cima da Lei 13.414 de 2017, que extingue o ensino de história no ensino médio, relaciona a história como ciência e as suas relações com o ensino, e, a partir das análises das Matrizes Curriculares dos Cursos Licenciatura em História, das universidades federais do Nordeste do país, discute a formação de professores, as suas práticas e os saberes referente ao livro didático.

No segundo artigo, de 2020, a sua análise passa a atingir as matrizes curriculares nas universidades federais da região Amazônica, seu estudo, fica destinado a compreender as temáticas ensinadas e aprendidas nesses cursos para compreender o lugar que a educação histórica ocupa dentro da academia, levando em consideração que estas, não tem priorizado as reflexões sobre ensino de História.

As dissertações selecionadas, abrangem, cada uma, de uma região do país; duas destas fazem parte de Programas de Pós-graduação, modalidade acadêmica, e uma do Programa de Pós-graduação, na modalidade profissional. José Antonio Gabriel Neto (2014), intitulado *O professor de história e o seu saber: a experiência do programa pibid/capes*, discute o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na formação de professores de História da Universidade Federal do Ceara. Para isso, utilizou-se de registros colhidos com participantes do projeto. No primeiro capítulo, o autor aborda os saberes de experiência e formação, baseando-se nos estudos de Monteiro (2007). O segundo capítulo, o autor faz um estudo histórico sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a

seguir trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e por último, diferencia o PIBID do Estágio Supervisionado. No último capítulo, Neto (2014), discute os saberes de formação entre licenciandos e professores com o pibid, a partir das práticas nas escolas.

Assim como Neto (2014), na dissertação de Verônica Canteiro Silveira (2014), *O pibid na formação do professor-supervisor e dos licenciandos em história: reflexões e contribuições*, também pesquisada no mesmo ano, a autora apresenta no seu trabalho de mestrado as suas propostas e contribuições para a formação de professores de História, as construções da identidade docente através do pibid, mas interage também com a formação continuada desses profissionais. A pesquisa foi realizada com bolsistas da FURG do curso de História, e o seu trabalho estrutura-se em três capítulos: no primeiro capítulo a autora fala sobre a formação continuada como meio de melhoramento das práticas do trabalho docente; no segundo capítulo é abordado algumas propostas, atividades e contribuições para o desenvolvimento do programa; e por fim, o PIBID na formação do professor de História, visando o disposto do decreto 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Professores.

Por fim, Fernanda Karine Moura Silva Sales (2020), em pesquisa mais recente, determina o seu foco de estudo nos supervisores (professor da educação básica) e como atuam na escola como supervisores dos bolsistas; e os coordenadores do pibid, estes devem desenvolver um perfil com orientadores e bolsistas. A dissertação intitulada *A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP*, tem como abordagem a retomada histórica sobre a formação de professores no Brasil; os processos de implementação do PIBID na UFOP e, por fim, o desenvolvimento metodológico apresentando os instrumentos, a coleta e discussão dos dados, detalhando o grupo de sujeitos entrevistados.

O mesmo trabalho de busca foi realizado no mês de agosto de 2023, utilizando as mesmas plataformas de busca citadas na tabela 1, com o instrumento de busca refinado com operadores booleanos, vejamos na tabela 2:

Tabela 2 - Busca nas bases de dados

CATALOGO DE TESES DA CAPES			SciELO*	
Palavra-chave	Resultados	Ano publicação	Palavra-chave	Resultados

“PIBID História”	9	2016- 2017- 2018- 2019- 2021- 2022	PIBID** Refinado- (Área: Ciências Humanas; Tipo: Artigo)	40
“Formação inicial de professores de História”	4	2007- 2010- 2019	Formação inicial de professores de História**	45

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertação e SciELO. Elaboração: autora. *A plataforma SciELO não disponibilizou buscas com operadores. **A plataforma, mesmo que refinada, não filtra os trabalhos publicados, solicitados nem refinados.

Pela plataforma CAPES, foram selecionadas duas dissertações recentes, publicadas no ano de 2022, referente ao tema central de discussão desse trabalho, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Afetos, memórias e narrativas do PIBID história UFRJ (2011-2014): uma “casa comum” para formação de professoras?* de Viviane Grace Costa; e *Aprender para ensinar: PIBID-UFS e a formação de professores de história (2013-2020)*, de Rhyvia Laura Silva Vieira.

A dissertação de Rhyvia Laura Vieira (2022), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação- UNIT, seu tema de pesquisa, o programa PIBID e a formação de professores de História, da Universidade Federal de Sergipe, no período de 2013 a 2020, teve como objetivo geral, identificar como os bolsistas abordam a relação entre teoria e prática, expressa nos relatos de experiência. O seu problema de pesquisa tem como questionamento a pergunta “como os pibidianos licenciandos em História, nas suas produções no período entre 2013 a 2020, conseguiram estabelecer uma união entre a prática docente realizada nas escolas e o conhecimento adquirido na academia?”. Os resultados obtidos no trabalho, conforme as observações da autora, foram positivos, “pois permitem que o licenciando vivencie o ambiente de sua profissão, e coloque em prática aquilo que aprendeu na academia, percebendo que é possível adaptar os saberes para as diversas realidades” (Vieira, 2022, p. 40). Respondendo à pergunta central, através das observações dos trabalhos dos bolsistas, a autora constatou que foi possível articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes de experiência, na prática; foi posta em prática metodologias de ensino como jogos, músicas e caça-palavras, assim como assuntos relevantes como Direitos Humanos, questões de gênero e racismo.

A dissertação de Viviane Grace Costa (2022), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação- UFRJ, sob o tema experiências do PIBID História da UFRJ. O objetivo da pesquisa foi trabalhar com a subjetividade dos sujeitos; os sujeitos envolvidos são egressos do curso de História da UFRJ, professoras da educação básica, incluindo a própria autora; ex-aluna do ensino médio e professoras formadoras, do próprio curso, incluindo a sua orientadora. Como a pesquisa foi desenvolvida em meio a Pandemia COVID 19, por tanto, a autora utilizou como ferramenta, grupo de WhatsApp e um canal do YouTube, onde a autora utilizou para realizar vídeo aulas e Plataforma Zoom para os encontros do grupo. O estudo foi organizado em três eixos: reflexões autobiográficas da sua experiência como professora; relação entre a pesquisa e, os grupos envolvidos; o objetivo foi “pensar a inscrição da história de vida dos autores envolvidos numa dinâmica de biografização³, explorando as subjetividades” (Costa, 2022, p. 18); por fim, a autora foi relacionando a Oficina realizada no projeto em 2012, com as próprias práticas do professor, da comunidade docente e do próprio espaço de educação.

Outros materiais consultados foram as revistas História Hoje e Revista Brasileira de História, ambas as revistas fazem parte da ANPUH (Associação Nacional de História). A ANPUH é a maior associação brasileira de historiadores, a cada dois anos, realiza o Simpósio Nacional de História, maior e mais importante evento de História da América Latina; no intervalo de tempo dos Simpósios Nacionais são realizadas as Sessões Regionais. A Revista Brasileira de História está no seu volume 41, número 87, abrange temas diversos da área de conhecimento da história e os seus afins; a Revista História Hoje está no seu volume 10, número 20, abrange temas referente a História e Ensino com subseções temáticas de dossiês incluindo o Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Não foram selecionados revistas e artigos para leitura de revisão de literatura pelo motivo de não conter o tema sobre as relações com o programa PIBID, mas trouxe a perspectiva de conhecimento sobre a importância de ter uma revista, conceito Quális de referência sobre a área em questão.

As pesquisas escolhidas para a revisão de literatura, trouxeram várias contribuições para este trabalho, destacando as metodologias utilizadas. Alguns trabalhos foram

³ A biografização, nesse contexto, vai além da simples escrita autobiográfica. Ela se configura como uma dinâmica que conecta o passado, o presente e o futuro dos sujeitos. Esse processo se dá por meio da interação entre os participantes, que compartilham suas histórias de vida, seus percursos formativos, suas práticas docentes e suas relações com o conhecimento, a profissão, as escolas e a universidade. A autora destaca a importância do "Ateliê Biográfico de Afetos" como um dispositivo metodológico que propicia a biografização coletiva. Nesse espaço, os participantes são convidados a narrar suas experiências no PIBID, a partir de eixos temáticos que exploram a disposição pessoal, a composição pedagógica, a interposição profissional, a recomposição investigativa e a exposição pública (Costa, 2022).

utilizados como referencial teórico para esta pesquisa, sendo de grande contribuição, principalmente referente aos métodos utilizados para a realização das pesquisas destacadas que se assemelha, em parte, a esta pesquisa, utilizando os sujeitos (alunos) para a realização de entrevistas.

4 METODOLOGIA

Segundo Paul Veyne (1971, p. 14 *apud* PROST, 2008, p. 221) “a história é narrativa de acontecimentos: o resto é uma consequência disso”. O historiador quando escreve história não escreve tudo o que lhe vem à mente e de qualquer forma, o historiador precisa, primeiramente, delimitar o seu trabalho ou a sua obra, a história se limita, é acabada. Conforme salienta o historiador Antoine Prost (2008), o historiador necessita fazer a pergunta central a sua obra, para depois respondê-la seguindo as ordens da abordagem.

A formulação de uma pergunta central é tão importante quanto o próprio trabalho, é a partir dela que o historiador irá determinar os limites das abordagens que conterà a sua obra. Em seguida, o historiador vai analisar o período que deseja abordar assim como o “território”, ou seja, que momento da história é de suma relevância para ser trabalhado. “A obra histórica constitui-se, em primeiro lugar, pelo recorte de seu objeto” (Prost, 2008, p. 217). Se tratando de objeto, tudo pode ser objeto de história; símbolos, objetos materiais, grupos sociais, etc. Mas assim como o seu recorte temporal, o historiador não poderá trabalhar com todos os objetos, ele deve determinar o seu objeto principal de estudo, caso contrário, “deixa de haver história”.

Para tanto, seguindo as bases descritas acima, o primeiro passo é delimitar o meu tema, como já mencionado, tratarei sobre a formação inicial de professores de História e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); delimitando o tema passo a definir o período, ou recorte temporal, o assunto será abordado no tempo presente segundo a linha cronológica em que estamos inseridos, século XXI, mais precisamente o ano de 2023 e 2024.

Nas pesquisas em Educação, o pesquisador se depara com as dificuldades de “isolar os fenômenos a serem observados ou analisados”, pois, assim como o pesquisador, os sujeitos ativos passam a fazer parte da investigação. De acordo com Guilherme e Cheron (2021), “O pesquisador, então, se vê diante de uma dupla hermenêutica: ao estudar o objeto, interpreta não os fenômenos em si, mas a interpretação que os sujeitos produzem de sua prática” (Guilherme; Cheron, 2021, p. 102)

Os relatos colhidos ou narrativas, em formato de entrevistas⁴ e redação (questionário), será a forma com que trabalharei para construir as análises da pesquisa fazendo um contraponto com as referências bibliográficas, por tanto o método dedutivo⁵ será utilizado em ambas as partes deste trabalho, sendo definido pelos dois conceitos mais as conclusões obtidas (conceito 1 + conceito 2= conclusão), não será realizada entrevistas com todos os grupos, delimitado posteriormente. Os relatos foram colhidos através da construção de um questionário estruturado e elaborado por mim, este teve a função de desenvolver as ideias da pesquisa, por tanto de cunho qualitativo.

Primeiramente, devo ressaltar que este trabalho se determina como bibliográfico, pois as referências do qual solicitei e as que pretendo solicitar ao longo do trabalho, serão as bases que sustentarão este trabalho, entrando em comum acordo com autores que determino relevantes para esta pesquisa. O tipo de pesquisa será qualitativo, que, segundo Silveira e Córdova (2009), se preocupa com a realidade e não com a quantidade, centra-se na “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Cordova, 2009, p. 32).

Segundo Guilherme e Cheron (2021),

Tomando a parcialidade do conhecimento como pressuposto, a abordagem qualitativa se caracteriza pelo emprego de técnicas de levantamento e análise de dados que incidem sempre sobre um ângulo, uma parte do todo, um ponto de vista – e quando o pesquisador adota um ponto de vista, está se posicionando (Guilherme e Cheron, 2021, p. 102).

Sendo assim, ao definir os sujeitos de estudo, os classifiquei em quatro grupos, a) egressos do curso de História e do PIBID História; b) bolsistas do programa; c) supervisor do programa e d) coordenador do programa. Estes serão a peça fundamental, que, somados as pesquisas de cunho bibliográficas, farão o dialogo a que este trabalho quer apresentar.

⁴ Segundo Gerhardt (*et al.* 2009), a entrevista se constitui em uma técnica de coleta de dados não documentados. “É uma técnica de interação social, uma forma de dialogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gerhardt *et al.* 2009, p. 72).

⁵ “é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica” (Gil, 2008, p. 9).

A coleta dos dados será por via de entrevistas guiada por perguntas elaboradas, e questionário. Com tudo, os seus nomes serão cuidadosamente ocultados, mantendo o sigilo respeitoso com as fontes, segundo Paulo Freire (2001, p. 79-80, *apud* Pereira, 2018),

[...] o que eu consideraria como substantividade de minhas ideias – mas não a totalidade de minhas ideias – é que precisamos respeitar o Outro. [...] Outra substantividade de minhas ideias é minha compreensão da história como possibilidade, minha rejeição de qualquer compreensão fatalista ou visão determinista da história (Pereira, 2018, p. 64-5).

Sendo assim, e valendo-me do pensamento freiriano, a pesquisa não pode valer-se apenas da teoria ou do senso comum, as pesquisas de campo são a parte mais importante de toda e qualquer pesquisa que tenha o intuito de confirmar uma análise ou mesmo ter outro olhar sobre determinado tema que se pretende pesquisar. Então, voltando para a minha pergunta central e para respondê-la, “qual a contribuição do pibid para a formação inicial dos professores?”, precisarei acima de tudo, compreender o meu objeto. As entrevistas ocorreram de forma estruturada, ou seja, previamente estabelecidas mediante um questionário, para que a conversa não ficasse dispersa e a coleta de dados não desvie do seu objetivo.

4.1 Caracterização do contexto

O trabalho será desenvolvido dentro da universidade de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, fronteira com Rio Branco (UY). O Campus abriga os cursos de humanidades, e as suas licenciaturas são voltadas para a área de Pedagogia, Letras Português, Letras Espanhol e História, assim como o curso de bacharel em Produção e Política Cultural e Tecnólogo em Turismo, e o Programa de Pós-graduação em Educação, na modalidade de Mestrado Profissional.

Mesmo que esta pesquisa aborde pontos como a formação de professores e a inserção dos mesmos no contexto escolar, o objetivo principal está focado na primeira formação dos estudantes licenciados e licenciandos do curso de História da mesma universidade, o objetivo é mapear as contribuições que o programa oferece e quais as oportunidades de formação o programa mostrou-se desenvolver na vida acadêmica dos graduandos e docentes formados por esta universidade.

A Universidade Federal do Pampa é resultado das reivindicações da comunidade da região, veio a fim de contribuir com a região que tinha problemas de desenvolvimento principalmente com o acesso à educação básica e superior, assim como o desenvolvimento fronteiriço. Em 2006, tiveram inícios as atividades nos campi vinculados a UFPel e UFSM, como uma universidade nova, os seus primeiros passos foram dados vinculados a essas universidades já consolidadas. Em 11 de janeiro de 2008, sob a Lei n.º 11.640, funda-se a UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, onde até o momento já contava com 2.320 alunos, 180 docentes e 167 técnicos-administrativos.

Imagem 1- Localização do município de Jaguarão–RS



Fonte: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/localizacao-da-cidade/>

Imagem 2- Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão



Fonte: <https://www.jornaltradicao.com.br/jaguarao/geral/unipampa-jaguarao-recebe-ix-jornada-universitaria-em-defesa-da-reforma-agraria/>

4.2 Caracterização dos sujeitos

Para a coleta dos dados foram divididos em quatro grupos os sujeitos de estudo da pesquisa, no caso, os participantes que serão entrevistados.

- a) Primeiro grupo- egressas do curso que foram bolsistas do programa. A seleção do primeiro grupo foi organizada por afinidade com uma das participantes e indicação da mesma as outras duas participantes. Por que egressas? Todas as três participantes foram as que se dispuseram a participar da pesquisa, não conseguindo entrar em contato com outros participantes do programa. Segundo ponto, a escolha se deu também por egressas que hoje estão a atuar em sala de aula como professoras de História, alguns dos participantes não estariam a atuar, portanto, no primeiro grupo contamos com três participantes egressas.

Durante a escrita ambas serão tratadas como Egressa 1, Egressa 2 e Egressa 3, mantendo o sigilo dos nomes. Dentre essas, duas lecionam na cidade de Jaguarão e uma na região metropolitana de Porto Alegre;

- b) Segundo grupo- bolsistas que fizeram parte do PIBID História, edital 2022-2024. Para esta seleção foi enviado um e-mail convite para todos os bolsistas do PIBID História, embora o edital vigente fosse interdisciplinar, abrangia os cursos de Letras e História, optei por deter-me nos bolsistas do curso de História.
- c) Terceiro grupo- supervisor do programa que atua com os bolsistas na escola;
- d) Quarto grupo- coordenador, professor universitário que atua na coordenação dos bolsistas e supervisor do programa.

4.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram estruturados conforme a finalidade e intenção de cada grupo, assim sendo, foi construído três questionários, sendo dois enviados aos respondentes e um como guia para a entrevista. Os questionários foram elaborados na Plataforma Google Formulários, ferramenta disponível pela Google e foram enviados para o endereço eletrônico de cada participante.

Questionário 1- serão designadas as egressas e aos bolsistas do programa via plataforma Google, seguindo as perguntas disponíveis no quadro abaixo:

Quadro 1-Questionário endereçado as egressas e bolsistas

<p>SEMESTRE EM QUE ESTA? *(somente para os bolsistas)</p> <p>PIBIDIANO OU EGRESSO?</p> <p>O QUE TE FEZ INGRESSAR NO PROGRAMA(PIBID)?</p> <p>POR QUANTO TEMPO VOCÊ FEZ PARTE DO PROGRAMA?</p> <p>QUAIS ASPECTOS VOCÊ CONSIDERA OU CONSIDEROU IMPORTANTE PARA A SUA FORMAÇÃO?</p> <p>DIGA-ME EM QUE ASPECTO O PROGRAMA PODERIA SER MELHOR DESEMPENHADO.</p> <p>DIGA-ME EM QUE ASPECTOS O(A) PROFESSOR(A) PODERIA TER DESEMPENHADO MELHOR A SUA ATIVIDADE DE SUPERVISÃO.</p> <p>SE VOCÊ ATUA HOJE COMO PROFESSOR, NO QUE O PIBID LHE AJUDOU NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO DOCENTE? *(Apenas para egressos)</p> <p>COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA DOCENTE NOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS APÓS TER FEITO PARTE DO PIBID? *(Apenas para egressos)</p> <p>ESPAÇO LIVRE PARA AS SUAS OBSERVAÇÕES:</p>
--

Elaborado: autora

Questionário 2- será designado e realizado com o supervisor e o coordenador do programa seguindo o questionário estruturado.

Ao supervisor, foram disponíveis as seguintes perguntas disponíveis no quadro abaixo:

Quadro 2- Questionário endereçado ao supervisor

<p>QUAIS MOTIVOS TE LEVARAM A INGRESSAR COMO SUPERVISOR(A) DO PROGRAMA PIBID? HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COM PIBID?</p> <p>VOCÊ RECONHECE O SEU PAPEL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS, FUTUROS PROFESSORES? COMO VOCÊ VÊ ISSO?</p> <p>QUAL O SEU PONTO DE VISTA SOBRE O PROJETO, NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS BOLSISTAS?</p> <p>QUAL A IMPORTÂNCIA DO PROJETO COM A ESCOLA E COMUNIDADE?</p> <p>VOCÊ ACREDITA QUE A SUA INSERÇÃO NO PROGRAMA PODE SER DESENVOLVIDA COMO UMA FORMAÇÃO CONTINUA (PARA VOCÊ)? QUAIS PONTOS VOCÊ OBSERVA ISSO?</p> <p>COMENTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA EM QUE LECIONA E ATUA COM AS ATIVIDADES DO PIBID E BOLSISTAS DO PROGRAMA E COMO É A SUA RELAÇÃO COM OS PIBIDIANOS</p>
--

Elaborado: autora

Ao coordenador:

Quadro 3- Questionário endereçado ao coordenador

POR QUANTO TEMPO DESENVOLVE A ATIVIDADE DE COORDENADOR DO PROGRAMA (PIBID)?
 PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS GRADUANDOS?

PARA VOCÊ, O PROGRAMA DESEMPENHARIA A FUNÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES?

QUAL O SEU PONTO DE VISTA SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES SUPERVISORES? SEGUEM OS PLANOS, SÃO ATIVOS, DESENVOLVEM ABORDAGENS SUGESTIVAS, SÃO ASSÍDUOS COM O PROJETO?

FAÇAMOS UMA AUTOAVALIAÇÃO, O QUE VOCÊ ACHA QUE PODERIA MELHORAR (SE FOR O CASO) NA SUA ATIVIDADE COMO COORDENADOR DO PROGRAMA?

Elaborado: autora

Questionário 3 para as entrevistas- além do questionário disponível acima, que foi realizado com as egressas e bolsistas, foi estruturado um questionário guia para a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas somente com as egressas e consistiu nas seguintes perguntas:

Quadro 4- Questionário para as entrevistas

VINCULO DE TRABALHO?
 TEVE QUE SAIR DA SUA CIDADE NATAL PARA TRABALHAR (ASSUMIR O CARGO)?
 TIPO DE ESCOLA EM QUE TRABALHA?
 NÍVEL DE ENSINO?
 BUSCOU OUTRAS FORMAÇÕES APÓS A GRADUAÇÃO?
 QUAL O MAIOR DESAFIO ENFRENTADO NOS PRIMEIROS DIAS COMO DOCENTE TITULAR?
 COMO TU LIDASTE COM AS DIFICULDADES?
 COMO FOI A SUA RECEPÇÃO COM A EQUIPE DIRETIVA E PEDAGÓGICA?
 QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES QUE O PIBID TEVE NA SUA FORMAÇÃO INICIAL E AGORA COMO DOCENTE?

Elaboração: autora

Cada questionário enviado, assim como o questionário guia foi elaborado e usado para responder alguns objetivos do trabalho, sendo estes, compreender a perspectiva dos professores atuantes da educação básica, que foram alunos do curso (egressos), sobre a formação docente e as suas relações com o programa; Investigar a atuação do professor supervisor e professor coordenador nas suas atividades e como vê a sua atuação e a dos bolsistas no programa; e as contribuições do programa PIBID para a formação destes sujeitos.

4.4 Procedimentos metodológicos

A coleta dos dados foi realizada de forma gradual, conforme a necessidade dos participantes. Já de início, apresento uma pequena decepção com a tentativa de primeiro contado com a turma dos bolsistas do PIBID, senti que a turma não estava interessada em fazer

parte da apresentação do projeto, o que me decepcionou muito, pois teria certeza de que com esse contato eles iriam pensar como veem o curso e o projeto para suas vidas profissionais.

a) 1.^a parte: Apresentação do projeto para os bolsistas- outubro de 2023

Solicitei ao professor supervisor se seria possível uma apresentação do projeto aos alunos bolsistas antes do envio das perguntas do questionário, a fim de estarem familiarizados com a proposta que seria enviada para a turma. Após conversas com o professor supervisor, que se prestou atencioso comigo, marcamos a apresentação para logo após a reunião do PIBID que a turma teria com o coordenador. O dia e horário acordado foi proposto pelo professor supervisor, que relatou ser o melhor horário para reunir o pessoal, afirmando que a turma não seria muito assídua com estas questões.

No dia e horário combinado, reservei uma sala da universidade e preparei uma apresentação de Power Point para apresentar o projeto de qualificação e como eles (bolsistas) e o supervisor, fariam parte deste trabalho. Ao recepcioná-los na sala, após o encontro semanal do PIBID, muitos alunos alegaram que iriam sair para fazer um lanche e voltariam em seguida. Concordei e fui esperá-los na sala, junto de duas bolsistas e o supervisor que ficaram comigo, assim foi por mais ou menos 30 minutos, quando o professor supervisor solicitou que desse início a apresentação, pois os alunos que saíram, não voltariam mais.

O trabalho foi apresentado aos que estavam na sala, onde apresentei os objetivos do projeto, a finalidade do projeto e o produto final que seria desenvolvido. A seguir, algumas imagens da apresentação,

b) 2.^a parte: Envio do questionário aos bolsistas, egressas, supervisor e coordenador- outubro de 2023

O questionário enviado aos sujeitos, como já foi apresentado, teve retorno total, das egressas, do professor supervisor e do professor coordenador. Dos alunos bolsistas, do total de doze alunos, apenas quatro responderam ao questionário. O questionário, disponível na plataforma Google Forms, via link, foi enviado ao professor supervisor e encaminhado para o grupo de alunos.

Como deste grupo, somente as duas alunas que estavam na apresentação do projeto responderam ao questionário, solicitei a dois bolsistas que tinha contato, mas não faziam parte da mesma instituição escolar, ou seja, esses atuaram em escola diferente ao grupo de alunos bolsistas de História, mas pertenciam ao mesmo curso, pois o projeto era interdisciplinar e

estava dividido em três escolas, a responder o questionário. Assim, quatro respondentes concluíram as perguntas do questionário.

As questões do questionário correspondem a forma aberta, significa que os respondentes podem oferecer as suas próprias respostas, possibilitando a ampla variedade de respostas; o número e a formulação das perguntas foram pensados visando não tornar cansativo ao respondente e ir diretamente ao ponto intencional da coleta dos dados. Segundo Gil (2008),

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gil, 2008, p. 121).

c) 3.^a parte: Entrevista com as egressas- fevereiro de 2024

As entrevistas ocorreram no mês de fevereiro de 2024, via plataforma Google Meet e no formato de entrevista estruturada, ou seja, seguindo o roteiro; os encontros foram agendados conforme disponibilidade das entrevistadas. Como guia para as perguntas, foi utilizado o questionário de orientação como guia para as perguntas estruturadas, para que a análise das respostas saia conforme o previsto e não haja a necessidade de intervenção da pesquisadora para não acontecer das suas respostas serem conduzidas a indução pela pesquisadora sobre o entrevistado. Segundo Gil (2008), a utilização do questionário aplicado, se faz útil quando o pesquisador faz a pergunta oralmente ao entrevistado. O material de coleta das narrativas foi do próprio recurso da ferramenta Google Meet. Este tipo de entrevista Gil (2008), denomina “entrevista estruturada”, pois se desenvolve a partir de perguntas/questionário pré-estabelecido.

As entrevistas tiveram em média uma (1) hora e trinta (30) minutos de duração e foram gravadas na plataforma. Após as entrevistas, foi realizada a transcrição das falas para melhor analisar e compor o texto descritivo. Pode-se notar nas perguntas dos questionários que não há perguntas referentes a faixa etária, sexo, sua origem, etc., justamente pelo fato de as perguntas serem estruturadas para poder se obter respostas precisas sobre o problema. Outro ponto sobre as perguntas que foram formuladas é de que, como não se terá respostas fechadas, os respondentes poderão responder conforme a sua vontade, isso leva a uma observação mais minuciosa das respostas colhidas. Para conceituar a análise de conteúdo, Bardin (2011),

compara esta análise com a linguística; o objeto da linguística se constitui na língua, enquanto a análise de conteúdo se constitui na fala.

A análise dos dados, de cunho qualitativa, se dispôs em três partes, analisadas e descritas num capítulo específico. A primeira parte da análise foi a divisão das respostas dos respondentes utilizando o sistema de cores: rosa, azul, verde e amarelo. Rosa para as respostas gerais; azul para as respostas de interesse pelo programa; verde para as respostas de cunho específico sobre a relevância do programa para a formação (objetiva) e amarelo para as respostas complementares. Para a construção das narrativas no desenvolvimento do capítulo de análise específica das respostas, foi levado em consideração a resposta por escrito das e dos respondentes, de forma completa, ou seja, a fala dos respondes foi inserida por completo no texto, acreditando no extremo valor das respostas abordadas pelos diferentes sujeitos. Outra observação é que nem todas as respostas foram contempladas para análise, algumas respostas mais pessoas (opção dos respondentes) não foram trabalhadas na análise, somente as respostas que estariam conforme o objetivo da escrita deste trabalho.

4.5 Produto final

Ao fim das observações, entrevistas, e análise dos resultados obtidos, parto para a criação do produto final que será apresentado na dissertação e ao curso. O produto final é um dos requisitos fundamentais do Programa de Pós-graduação em nível Profissional. Retornando a pergunta central deste trabalho, “as contribuições do PIBID para a formação inicial dos professores de História”, fica de inteiro interesse contribuir com os resultados desta pesquisa. Para tanto será desenvolvido um e-book interativo visando inserir as observações realizadas ao longo do processo e considerações.

O que é um E-book interativo? Um livro em formato digital que o leitor poderá interagir conforme o conteúdo apresentado.

Que tipo de conteúdo irá conter? As contribuições dos sujeitos envolvidos para a construção da dissertação, conceitos teóricos, atividade para os pibidianos e sites de projetos de outras Instituições.

5 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado um pouco sobre o contexto da pesquisa, desenvolvido dentro da Universidade Federal do Pampa, o curso de História da mesma instituição, as políticas que fundamentam a Formação de Professores e um breve relato sobre a teoria do conceito de currículo. Tais investigações foram fundamentadas na Lei 11.640; no Projeto Político Pedagógico do curso de História, versão atualizada de 2023 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a bibliografia foi baseada nos apontamentos de Júlio Diniz-Pereira(2021); Helena Costa Lopes de Freitas (2002); Iris Anita Ramírez (2021); José Gimeno Sacristán (2000) e Bernadete A. Gatti (2015).

5.1 Sobre a UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

A Universidade Federal do Pampa é resultado das reivindicações da comunidade da região, veio de modo a contribuir com este espaço que tinha problemas de desenvolvimento principalmente com o acesso à educação básica e superior, assim como o desenvolvimento fronteiriço. Segundo as pesquisas de Silveira (2022, p. 31-32), “Apesar da cidade ser um ponto estratégico e de ‘interesse nacional’, o município de Jaguarão teve muita dificuldade no que pese ao desenvolvimento regional, afastada dos grandes centros, sendo a economia voltada para o agronegócio e com sérios problemas no que tange o acesso à educação”.

Em 2006, tiveram início as atividades nos campi vinculados a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como uma universidade nova, os seus primeiros passos foram dados vinculados a essas universidades já consolidadas.

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, criada pela Lei 11.640, em 11 de janeiro de 2008, como Fundação Universidade Federal do Pampa, de natureza pública e tendo a sua sede e foro localizada na cidade de Bagé-RS, como dispõe o Art. 1º, da Lei 11.640/08, é uma Instituição Federal de ensino superior multicampi.

Seguindo o disposto no Art. 7º do Estatuto da UNIPAMPA, a universidade é regida por nove princípios norteadores:

- I. formação e produção do conhecimento orientadas pelo compromisso com o desenvolvimento regional e a construção de uma sociedade justa e democrática;

- II. equidade no acesso e na continuidade dos estudos;
- III. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV. universalidade de conhecimentos, valorizando os saberes e práticas locais e regionais;
- V. pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas;
- VI. gratuidade do ensino nos cursos de graduação, mestrado e doutorado;
- VII. democracia e transparência na gestão;
- VIII. garantia de padrão de qualidade;
- IX. indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UNIPAMPA, 2022).

Em pesquisa levantada por estudantes do curso de Pedagogia, da UNIPAMPA Jaguarão, no ano de 2018, destinada a analisar a visão da comunidade externa sobre a universidade, os autores, Silva, Neumann, Lage e Machado (2018), destacaram 3 (três) perguntas realizadas aos entrevistados. As perguntas eram sobre a relevância da universidade, conhecimento sobre a instituição e a importância; as respostas obtidas foram: que 61% acredita na relevância da vinda da universidade, mas que deveria ter mais cursos; 67% tinha conhecimento da universidade após a sua implementação no prédio oficial, um dado importante que 8% dos entrevistados salientaram ter conhecimento da instituição por que foi a formatura de um familiar/conhecido; e 68% salientaram que a universidade não é importante. Os autores salientam que durante as entrevistas, relatam comentários como “os cursos só formam professores”, segundo os autores,

[...] parece haver um entendimento da comunidade de que o Campus Jaguarão forma apenas professores, o que é uma desinformação sobre a instituição e as possibilidades dos cursos oferecidos, sendo três licenciaturas, um tecnólogo e um bacharelado. É necessário, ainda, ressaltar que o curso de licenciatura não tem por finalidade única a formação docente para somente dar aulas, mas envolve a formação de um profissional amplamente preparado para compreender a sociedade e o mundo em que vive, podendo atuar em empresas, museus, hospitais, coordenar equipes em organizações governamentais e não governamentais (Silva; Neumann; Lage; Machado, 2018, p. 5).

Após alguns anos de estabelecimento da universidade no município, a comunidade ainda desconhece o seu funcionamento enquanto uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, voltada para a comunidade. O comentário disposto acima, de que a os cursos que tem na UNIPAMPA, só formam professores, é de uma falta de conhecimento por parte da própria

comunidade da cidade, toda formação superior se faz necessária para a qualidade pessoal e o desenvolvimento profissional, e ainda se faz desconhecido que a própria universidade dispõe de dois cursos mais, bacharelado e tecnólogo.

O campus que define esta pesquisa é o campus Jaguarão/RS, fronteira com Rio Branco /UY, o campus abriga os cursos de humanidades, e suas licenciaturas são voltadas para a área de Pedagogia, Letras Português, Letras Espanhol e História, assim como os cursos de bacharel em Produção e Política Cultural e Tecnólogo em Turismo. O campus também abriga o Programa de Pós-graduação em Educação, na modalidade de Mestrado Profissional, presencial e semestral. Em seu regimento interno, Capítulo I, Dos Objetivos do Programa, Art. 1º, Parágrafo Único:

“A criação do Programa pela UNIPAMPA, com sede no Campus Jaguarão, advém do reconhecimento da necessidade da Universidade, através do seu corpo docente, de contribuir na melhoria dos índices educacionais da Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul” (UNIPAMPA, 2023).

A linha de pesquisa em que este trabalho está vinculado, compõem a linha 2 (dois) do programa de mestrado em Educação; Política e Gestão da Educação. A linha é voltada para a qualificação das práticas de profissionais da educação, atuantes na gestão do ensino de diferentes instâncias e âmbitos.

5.2 Curso de História- Licenciatura UNIPAMPA

O curso de História, modalidade de Licenciatura, foi criado em 2009; como motivação para sua criação, seus envolvidos apresentaram para sua fundação no Campus Jaguarão, “a necessidade de formação de profissionais no campo da História e do Patrimônio”. O curso começou a funcionar em 2010/1, mesmo sem um Projeto Pedagógico de Curso. O reconhecimento como curso consolidado, se deu por meio da Portaria n.º 619, em 30 de outubro de 2014. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, versão atualizada, “A implementação do Curso foi aprovada, conforme observa-se em ata número 09, na 9ª Reunião do Conselho de Dirigentes, realizada em 27 de agosto de 2009 e validada pela Portaria de número 1.776, de 07 de dezembro de 2011” (PPC, 2023, p. 31).

O curso tem como justificativa, de que, em Jaguarão, cidade do qual está inserido, somente uma pequena parcela dos docentes da educação básica possuem formação específica

no ensino de História nas escolas. A oferta da disciplina torna possível não só a oportunidade de cursar um ensino superior na área específica, mas também a possibilidade de formação continuada aos educadores já atuantes, mas que não detém habilidades e métodos de conhecimento histórico atual.

O objetivo geral do curso é uma “formação qualificada de docentes para o ensino de História nos anos fundamentais e médio” e vinculados a projetos institucionais como “iniciação científica, iniciação à docência e curricularização da extensão”. Os objetivos específicos ficam destinados a: I. Capacitar para o exercício do trabalho docente; II. Problematizar sobre os sujeitos históricos e suas relações de tempo e espaço; III. Desenvolvimento de habilidades específicas, com o intuito de formar indivíduos capazes de intervir na sociedade, de forma criativa e autônoma; IV. Desenvolver as competências e habilidades aos licenciandos aptos a prática profissional, ética e comprometimento com a educação (PPC, 2023, p. 50).

O curso de História, disponível para visitação no site (<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/>), disponibiliza para consulta o acervo dos Trabalhos de Conclusão de Curso, os projetos, o próprio PPC, o corpo docente, atividades desenvolvidas como seminários, palestras e mais.

6 POLÍTICAS DE FORMA O DE PROFESSORES

No Brasil, as licenciaturas foram estabelecidas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 1930, para preparar professores do ensino secundário, porém, desde o início, esse modelo de forma o foi considerado inadequado devido às licenciaturas serem tratadas como complemento dos bacharelados. Os cursos de forma o de professores nessas faculdades eram elitizados, com poucos formandos, incapazes de suprir a crescente demanda por novos docentes. Para atender a essa demanda crescente, surgiram na década de 1960 os primeiros cursos superiores de curta dura o, visando formar professores para o ginásio e o ensino secundário.

Na década de 1970, o Ministério da Educa o e Cultura (MEC) propôs as licenciaturas de 1  grau de curta dura o⁶, conhecidas como "licenciaturas curtas", com o objetivo de formar

⁶ As licenciaturas de 1  grau de curta dura o eram cursos de forma o de professores destinados a preparar profissionais para atuarem nas últimas sérias do ensino de 1  grau e no ensino de 2  grau. Essa modalidade de forma o foi estabelecida no contexto da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1  e 2  grau e da outras providências (Lei 5.692/71) no Brasil.

professores polivalente. Segundo Candau (1987, p. 25, *apud*, Diniz-Pereira, 2021, p. 55-56), nos anos 1970, as licenciaturas curtas, se tornou um processo regular de formação de professores, com uma justificativa pedagógica sólida (Pereira, 2021).

Isso evidencia a intenção dos governos ditatoriais do regime militar no Brasil (1964-1985) de resolver o problema da crescente demanda por novos professores, para a educação básica do país, optando por simplificar a formação docente através da redução das cargas horárias dos cursos, resultando na criação das licenciaturas curtas e polivalentes. No desfecho dos encontros do "Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores⁷" (Diniz-Pereira, 2021, p. 56), reiteraram a necessidade de eliminar as licenciaturas curtas e parceladas a médio ou longo prazo, e de não permitir novos cursos desse tipo. A extinção definitiva das licenciaturas curtas no Brasil só ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

Além disso, os governos militares exerceram um controle rigoroso sobre os cursos superiores em geral e de formação de professores em particular, exigindo que fossem estruturados com base nos currículos mínimos, que determinavam inclusive os nomes e as cargas horárias das disciplinas obrigatórias, sendo esse mecanismo utilizado durante a ditadura militar para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores, mas de todos os cursos de graduação no país (Diniz-Pereira, 2021).

Com a redemocratização do Brasil na década de 1980 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, houve uma mudança significativa em relação aos currículos mínimos e sua "rigidez" excessiva. Essa rigidez foi considerada desatualizada e prejudicial, pois limitava a capacidade das instituições de ensino de inovar e diversificar suas propostas curriculares. A LDBEN de 1996 foi orientada para promover uma maior flexibilidade na organização dos cursos de educação em geral e do ensino superior em particular. Nesse contexto, a Lei 9.394/96 estabeleceu que todos os cursos de graduação no país, não apenas as licenciaturas, deveriam ser estruturados com base em diretrizes curriculares nacionais. Isso representou uma mudança importante no sistema educacional brasileiro, visando

Sugestão de referência: ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de; CRUZ, Paula L. C. Albano da. VALNIR CHAGAS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 02, p. 139-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

⁷ Teve como objetivo principal repensar e reformular os cursos de formação de professores e educadores, buscando adequá-los às demandas e desafios contemporâneos da educação brasileira. Sugestão de consulta para saber mais sobre o Movimento: COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR - IV ENCONTRO NACIONAL - DOCUMENTO FINAL. Belo Horizonte, julho de 1989. Disponível em: www.anfope.org.br

aprimorar a qualidade e a adequação dos currículos às necessidades contemporâneas, promovendo uma maior autonomia e diversidade nas propostas pedagógicas. Nas palavras de Diniz-Pereira (2021),

o processo de construção das diretrizes dos cursos de formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Diniz-Pereira, 2021, p. 58).

Após as universidades concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura com base nas diretrizes de 2002, pouco tempo depois, em 2015, foram aprovadas novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, por exemplo, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada.

Cronologicamente, a Resolução CNE/CP nº 2, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro de 2019, revogando a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que por sua vez, foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022 e Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Apesar da oposição expressa por entidades nacionais da área de Educação, o Conselho Nacional de Educação seguiu adiante e aprovou a nova resolução, que implicou na substituição das diretrizes curriculares anteriores. Isso significa que, em um período relativamente curto de pouco mais de quatro anos, as instituições de ensino superior que já haviam iniciado processos de reforma em seus cursos de licenciatura, com base na resolução de 2015, foram informadas de que deveriam iniciar um novo processo de reformulação com base na nova resolução (Diniz-Pereira, 2021).

Segundo o autor, essa mudança repentina e a revogação das diretrizes anteriores podem ter gerado desafios e incertezas para as instituições de ensino superior, que precisaram se adaptar a um novo conjunto de orientações e diretrizes para a formação de professores. Conforme Diniz-Pereira (2021, p. 67), “Fica claro, por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis”. Na perspectiva do autor,

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo MEC e brevemente analisado neste artigo, foi o texto-base para a redação do Parecer CNE/CP No 22/2019 e da Resolução CNE/CP No 2. Nesta Resolução, um documento de nove capítulos e trinta artigos, a palavra “competência” foi utilizada 51 vezes! Além disso, vários artigos e incisos dessa Resolução (como, por exemplo, os Artigos 2, 3, 8 Incisos II e IV) assumem explicitamente que as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos estão em sintonia com aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). Ou seja, as licenciaturas transformam-se, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência (Diniz-Pereira, 2021, p. 67-68).

Nesta perspectiva, o autor salienta que, de maneira semelhante ao período dos governos militares ditatoriais, a BNC-Formação foi uma nova forma de padronizar os cursos de licenciatura. O discurso de assegurar a “carência” entre as diretrizes curriculares para a formação docente e a BNCC-Educação Básica, descrita no documento, enfatiza o retorno da uniformização das propostas curriculares e o controle sobre elas (Diniz-Pereira, 2021).

Freitas (2002), destaca a importância da luta dos educadores durante o final dos anos 70 e início da década de 1980, em meio ao movimento mais amplo de democratização da sociedade. Essa luta trouxe contribuições significativas para a educação, ao evidenciar as relações entre educação e sociedade, bem como a conexão entre a organização da sociedade, os objetivos educacionais e a estrutura da escola.

Nesse contexto, foram destacados o papel do Comitê Nacional, da CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) e posteriormente da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), na reorientação das discussões sobre a formação de professores. Anteriormente, essa formação era vista de forma tecnicista, focada apenas na preparação de recursos humanos

para a educação. Os anos 1980 representaram uma ruptura com esse pensamento, abrindo espaço para concepções mais avançadas sobre a formação do educador.

Em nota, em abril de 2024, aberta pela ANFOPE⁸, a mesma, apresenta-se contra a nova resolução CNE/CP nº4/2024, manifestando sua posição em relação ao próprio documento e o processo de elaboração e aprovação.

No movimento de formação, os educadores destacaram a importância do caráter sócio-histórico da formação, defendendo a necessidade de um profissional com amplo domínio da realidade de seu tempo e desenvolvimento de consciência crítica. Essa concepção emancipadora da educação buscava superar dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas e generalistas, visando à democratização das relações de poder na escola e à construção de novos projetos coletivos (Freitas, 2002).

Na visão de Concha (1998, p. 54, *apud* Ramírez, 2021, p. 81), “as políticas são diretrizes normativas ou referências autorizadas decididas e aprovadas nos níveis de gestão de um grupo institucionalizado gerando um pensamento e ação genérica com base em propósitos pré-estabelecidos” Na ideia de Concha (1998), as políticas são regras ou diretrizes estabelecidas e autorizadas pela liderança de uma organização [CNE], destinadas a orientar o comportamento e as decisões dos membros [diretrizes], com o objetivo de alcançar propósitos específicos [formação], ou seja, elas devem ser projetadas e alinhadas com o mesmo objetivo a alcançar, a formação justa, igualitária e condizente com as demandas educacionais.

6.1 Currículo: forma ou identidade

O currículo é um conceito relativamente recente em nosso contexto, se compararmos com sua significância em outros contextos culturais e pedagógicos que possuem uma tradição mais consolidada. Sacristán (2000), nos diz que ele começa a ser empregado em nível de linguagem especializada, porém ainda não é amplamente utilizado entre os professores.

Como forma, o currículo se disponibiliza nos mais variados âmbitos institucionais, assim como a identidade que ele assume, segundo Stuart Hall (2000, p. 110), “o termo ‘identidade’ assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda a identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’. O currículo assume a

⁸ A ANFOPE exerce um papel importante no debate em torno da formação de professores. Consultar nota em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>

forma de identidade das instituições, determinado sua forma, contexto, objetivos e normas, e assume a função de nortear os processos educacionais, assumindo sua identidade.

A prática associada ao currículo é uma realidade prévia bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, entre outros, que escondem diversos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores que influenciam a teorização sobre o currículo. Portanto, é fundamental adotar uma certa prudência inicial diante de qualquer abordagem pedagógica ingênua que se apresente como capaz de orientar a prática curricular ou simplesmente racionalizá-la (Sacristán, 2000).

Neste sentido, o autor apresenta que se deve ter uma postura crítica no sentido de saber lidar com o tipo de abordagem pedagógica que os currículos apresentam, não devendo aceitar sem questionar sua adequação com os objetivos educacionais, e sim uma análise crítica para garantir uma prática eficaz e significativa.

O autor faz uma distinção entre o currículo do ensino obrigatório, de uma especialidade universitária e de uma modalidade de ensino profissional, ressaltando que cada um possui funções, conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes. Isso ocorre devido às distintas funções sociais de cada nível de ensino e às realidades sociais e pedagógicas específicas, que se desenvolveram historicamente em torno deles. Além disso, enfatiza que o currículo não é apenas um objeto estático derivado de um modelo coerente de educação ou aprendizagem para crianças e jovens. Ele é descrito como uma prática, uma expressão da função socializadora e cultural de uma instituição específica, que reúne uma variedade de subsistemas e práticas diversas ao seu redor (Sacristán, 2000).

Gatti (2015), salienta que o currículo dos cursos de licenciatura precisa ser repensado e reestruturado para garantir uma formação mais adequada e eficaz para os futuros professores. Isso inclui a integração de conhecimentos educacionais, didáticos e práticas relevantes, bem como uma abordagem interdisciplinar que conecte os conhecimentos de área com as práticas educativas necessárias para atuar na educação básica.

Segundo o dicionário online da língua portuguesa, currículo deriva-se da palavra *curriculum vitae*, do latim, e refere-se ao documento onde está descrito os dados pessoais, formação, experiência, etc., de um determinado indivíduo. Nas instituições de ensino denomina-se de outras maneiras, como Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no caso dos cursos superiores, ou Projeto Político Pedagógico (PPP), no caso das instituições de ensino básico, que é a maneira como as universidades, escolas, e demais instituições de ensino apresentam o seu

currículo. O currículo, PPC ou PPP é a forma mais detalhada a ser apresentado a comunidade interna e externa, sobre o funcionamento das instituições, construída junto com os demais membros que fazem parte do contexto daquele lugar.

Se o currículo pessoal serve para analisar um candidato, por exemplo, num processo seletivo; o currículo das instituições de ensino superior serve para definir as competências de ensino e aprendizagem daquela instituição. No próximo tópico, abordarei como o currículo do curso de História apresenta a prática profissional para os alunos que cursam a formação inicial no ensino superior.

6.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID

Os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assim como o Programa Residência Pedagógica, integram a Política Nacional de Formação de Professores, iniciativa do Ministério da Educação, promovendo a integração entre a educação básica e educação superior. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, programa este que oportuniza alunos licenciandos a se inserirem no espaço escolar, antes da sua formação, e antes mesmo dos estágios supervisionados obrigatório, possibilita aos alunos dos cursos de graduação das licenciaturas a entrarem no mundo da docência e planejamento escolar e no auxílio de professores e alunos da educação básica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, foi implementado no ano de 2007, segundo a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, iniciativa do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE. Segundo objetivos do Art. 1º, o PIBID tem como objetivo a participação de estudantes das instituições federais de educação superior, dos cursos de licenciatura, preparar-se para a formação docente para atuar na educação básica. Ainda segundo a Portaria Normativa nº 38, Art. 5º, são requisitos para a concessão das bolsas de iniciação:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas referidas no § 2º do art. 1º desta Portaria;

II - dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; e

III - assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública (DOU, 2007, Seção 1, nº 239, p. 39).

Até o ano de 2010, a concessão de bolsas de iniciação seguiu os editais e as orientações expressas na Portaria Normativa nº 38/2007, concedendo bolsas aos cursos de licenciatura das Instituições Federais. A Portaria Normativa nº 38 passa a valer sob o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que determina aos bolsistas, segundo o Art. 2º,

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID (BRASIL, 2010)

Pode-se notar que houveram alterações entre a Normativa nº 38/2007 e o Decreto nº 7.219/2010 sobre os requisitos para concessão das bolsas, a alteração foi notada nos devidos quesitos: dedicação exclusiva ao PIBID e a obrigatoriedade de assinar declaração para atuar na educação básica futuramente. O programa PIBID, vem seguindo com a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, amparada pelo Decreto nº 7.219, ressaltado no Art. 3º,

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-as 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 (Brasil, 2010).

Art. 5º, § 2º determina o tipo de escola que a instituição deve adotar para a realização do projeto,

VI - perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da

Educação - IDEB, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007⁹ e às experiências de ensino-aprendizagem bem sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades (Brasil, 2010).

Na concepção de Deimling; Reali (2020), um dos objetivos do PIBID é a “participação dos professores da educação básica na formação dos licenciandos”, a passagem pelo programa pode contribuir tanto para a formação dos alunos formadores quanto para a formação dos professores supervisores, este último tem a possibilidade de, através de suas observações dentro do programa, “modificar suas concepções e também suas práticas, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos” (Deimling; Reali, 2020, p. 3). Neste ponto, podemos pensar as práticas do PIBID como formação inicial, mas também como prática de formação continuada dos professores supervisores, pois ambos estão inseridos no ambiente educacional e atuando com as trocas de conhecimento das atividades desenvolvidas no projeto. As autoras ainda complementam que com essa prática, professores e alunos aprendem, sendo reconhecidos pela universidade favorecendo e aproximando o ensino superior e a educação básica, assim como conhecimento científico e a prática, completam as autoras,

[...]muitos dos professores da educação básica que se propõem a acompanhar e orientar a inserção dos estudantes da licenciatura nas escolas não têm assumido essa responsabilidade na prática. Segundo os coordenadores entrevistados, no seu contexto, muitos desses profissionais têm ingressado no PIBID apenas pela oportunidade de receber um auxílio financeiro e, também por esse motivo, deixam de se envolver no projeto e de desenvolver um trabalho colaborativo que contribua, de fato, tanto para a formação dos alunos bolsistas quanto para sua própria formação e atuação profissional (Deimling; Reali; 2020, p. 10).

Na pesquisa das autoras, os coordenadores e supervisores dos programas de bolsas, por vezes assumem a função com o objetivo de complementar sua renda, não assumindo, por vezes, a responsabilidade de coordenar os projetos e dialogar com a formação dos estudantes. Outro ponto abordado pelas autoras é de que os professores supervisores nas escolas, não fazem discussões das suas práticas em sala de aula, deixando os alunos nas mãos dos estagiários, que no caso destes, deveriam estar no auxílio e no processo de aprendizagem da carreira docente e não assumindo uma sala de aula. Paniago; Sarmiento; Rocha (2018), salientam a importância

⁹ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Art. 1º “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em provimento da melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007).

do PIBID como uma primeira inserção no espaço escolar, uma ótima oportunidade para os estudantes ingressarem nesse contexto que irão trabalhar no fim da sua formação. Concordo com as autoras (Paniago; Sarmiento; Rocha) sobre a importância do projeto para com os alunos das licenciaturas, levando em consideração que os estágios obrigatórios são disponibilizados somente ao fim dos cursos, assim, com os projetos de iniciação, os estudantes podem ter um breve conhecimento do que vai ser sua função já no início do curso. Definem as autoras,

Estar na escola desde o início do curso possibilita a vivência efetiva do trabalho docente, o convívio com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto. Por certo, as narrativas revelam que o PIBID proporciona a experiência real da prática na escola, o que enseja um cenário significativo para a aprendizagem da docência (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018, p. 14).

Em suas pesquisas com alunos bolsistas, estes relatam suas experiências e realizações com o projeto, como aprender a construir um projeto, ministrar palestras e minicursos, participar de eventos, assim como a escrita e a desenvolve-la na lousa e planos de aula. Estes relatos, quando de fato concluídos de forma colaborativa, ou seja, que todos aqueles que fazem parte do programa, tornem o licenciando mais apto a exercer a docência quando chega nos estágios, pois os cursos pouco desenvolvem, como já foi apresentado, o aluno a exercer a carreira docente.

Pimenta (2004), sintetiza o entendimento de teoria e prática, que, “de acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*”, para tanto, a autora, define que o exercício da profissão docente se põe na mesma linha horizontal da “*prática e ação*”, ou seja, a separação entre teoria e prática resulta no que a autora chama de “empobrecimento das práticas” levando os conceitos de ação e prática como forma de intervenção da realidade social por meio da educação e através das instituições de ensino. (Pimenta, 2004, p. 41).

A autora comenta sobre teoria e prática no âmbito dos estágios supervisionados, o que não seria muito diferente das atividades dos projetos do PIBID, levando em consideração que ambos são desenvolvidos como forma de iniciação à docência, mesmo que um possa ser desenvolvido no início do curso e o outro, obrigatoriamente, ao final do curso, mas sem perder as mesmas bases para o qual são destinados, compreender o contexto escolar, as práticas de ensino, relacionar teoria com as vivências de suas práticas, embora o Programa PIBID

possibilite uma maior interação com os alunos e um tempo de vivência que Pimenta (2004) chama de “prática social”.

Vejam os que a autora nos traz sobre Teoria e Prática educativa, relacionando as duas instituições de ensino (escola e universidade). Pimenta (2004), nos diz que “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação”, isto possibilita que os estudantes possam questionar as práticas e as ações que observam e assim poder questioná-las; já a prática educativa, a autora destaca que “é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e suas instituições”, ou seja, permite que os estudantes possam compreender a “complexidade das práticas institucionais e das ações” com a finalidade de prepará-los para a formação profissional. Complementando com as palavras de Pimenta (2004), “é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta, 2004, p. 45).

Nas pesquisas de Farias e Neto (2022), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência apresenta tanto possibilidades quanto desafios. Algumas possibilidades do programa para a formação de professores está: o estreitamento dos vínculos entre a universidade e as escolas, aproxima os professores em formação das escolas públicas promovendo interação entre teoria e prática; proporciona experiência prática no ambiente escolar; complementação da carga horária prática, ou seja, o programa complementa a carga horária prática dos cursos de licenciatura; provê um maior diálogo entre escola e universidade; desenvolve os saberes pedagógicos importante para a prática docente e oportuniza o estudante a vivência da docência antes da formação, enriquecendo a compreensão sobre a profissão.

Os desafios do PIBID na formação inicial, apresentado pelos autores envolvem a necessidade de uma maior presença dos estudantes na escola, muito maior que a carga horário dos estágios, o que pode ser um desafio para a organização do programa (Farias e Neto, 2022). Contudo é importante que o programa desenvolva a reflexão crítica sobre a prática, preparando os professores para o contexto educacional. Um dos desafios apresentados por Costa (2022), é de que o PIBID História da UFRJ, vivencia problemas na política educacional, necessitando fortalecer o diálogo e a defesa da profissão.

6.2.1 Portaria vigente- Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024

O Programa PIBID é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, junto com as IES e

as escolas e educação básica. De acordo com os princípios norteadores, disposto na Seção II desta portaria são:

- I - prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;
- II - trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III - unidade teoria-prática;
- IV - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V - pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;
- VI - percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;
- VII - compromisso social e valorização do profissional da educação;
- VIII - gestão democrática do ensino público;
- IX - vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;
- X - respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e
- XI - combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024).

No texto que exprimi os princípios norteadores do PIBID, encontramos uma relação com o Art. 6º- Dos Objetivos do PIBID, que incentiva, contribui e insere o estudante de ID a adentrar no espaço escolar. Sobre a dedicação de carga horária mínima para os bolsistas, passa a valer nesta portaria a carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais.

As IES podem possuir apenas 1 (um) Projeto Vigente durante sua participação no programa. Cada projeto é composto por um ou mais Subprojetos, definidos por área de curso, os Projetos Institucionais são selecionados por meio de editais. Nesta portaria, o aumento no valor das bolsas foi reajustado, o que não era vista desde sua implementação, o valor passa de R\$ 400,00 para R\$ 700,00 na modalidade de Iniciação à Docência. Disposto nono anexo 5. encontramos as reformulações do programa PIBID, após 2010, dispostas nas portarias e editais.

6.2.2 PIBID História- UNIPAMPA Jaguarão: breve revisão bibliográfica

O PIBID História teve sua primeira edição na Universidade em 2011¹⁰, seu subprojeto “Compartilhando os bens de Jaguarão”, trabalhou com o patrimônio e suas potencialidades

¹⁰ Segundo dados do site, disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/pibid-2011/historia/>

educativas. Esta edição contou com a elaboração do livro “*Redes que tecem saberes: Vivências e práticas da iniciação à docência*”, os PIBIDIANOS do curso de História contribuíram com três artigos para o livro, contando suas atividades desenvolvidas durante o programa de formação. O Primeiro capítulo do subprojeto História se intitula “Patrimônio material construído no tempo da História: uma relação de ensino”, o segundo capítulo “Patrimônio na escola: compartilhando e problematizando os bens de Jaguarão” e o terceiro “Pesquisando antes para mediar o conhecimento depois: perspectivas educativas permeadas por diversos olhares sobre o patrimônio jaguarense” e foi coordenado pela Profa. Ms. Ângela Bento Ribeiro e pela Profa. Dra. Juliane C. Primon Serres.

Neste programa (2011-2013), fizeram parte as egressas que contribuíram com esta pesquisa, relatando as contribuições que o programa PIBID trouxe para a sua formação. Segundo dados do site, o PIBID Subprojeto História foi contemplado apenas de 2011 a 2013, mas há artigos encontrado das edições de 2018 e 2022. Na edição de 2011, o projeto “Entre a universidade e a escola: redes que tecem saberes docentes”, contou com a participação de 10 (dez) bolsistas de ID, 1 (uma) escola de educação básica e 250 (duzentos e cinquenta) alunos. O projeto teve a duração de 24 (vinte e quatro) meses e os dados estão apresentados no anexo 4.

No artigo, *Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência do curso de história da Universidade Federal do Pampa*, da discente Maria Eduarda Franco Gallo e Jônatas Marques Caratti, ambos trazem um relato das atividades que foram desenvolvidas no programa PIBID, no ano de 2018 (dois mil e dezoito). Os autores relatam que os primeiros encontros do Núcleo História tiveram início em agosto de 2018, e que, perceberam a necessidade de conhecer a realidade da escola e do bairro. Para perceber o cotidiano escolar, os bolsistas observaram aulas da disciplina de História dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

A partir daí, os professores e bolsistas detectaram “baixo desempenho nas aulas, falta de estímulos, metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem e dificuldades nas relações inter-pessoais entre estudantes e professores” (Gallo; Caratti, 2019, p. 2). A primeira prática contou com a visita à escola, situado no Bairro Vencato da cidade de Jaguarão, conhecer o corpo docente, a equipe diretiva e os estudantes, onde fizeram a visita de sala em sala para apresentarem-se.

Após a visita que realizaram na escola, segundo relato, “percebeu-se a necessidade de compor forças para que o Núcleo História do PIBID tivesse êxito” (Gallo; Caratti, 2019, p. 4),

então foi solicitada uma reunião com o Conselho de Pais e Mestres (CPM) da escola, com a finalidade de conhecer os pais e saber as suas expectativas. Por solicitação dos pais, os bolsistas registraram algumas demandas como: cuidado com o bairro, auto-estima dos estudantes, desenvolver o gosto pelos estudos o compromisso e a responsabilidade. Ainda na perspectiva de compor forças, os bolsistas junto do coordenador de área e a supervisora, foram conhecer o Centro Comunitário do bairro e a equipe pedagógica da SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto).

Com a intenção de os bolsistas manterem contato com os alunos, foi proposto pelo grupo, oficinas, ficando a cargo de cada um uma modalidade a ser trabalhada como: danças urbanas, teatro, xadrez, circo, brincadeiras de rua, flauta e violão. Para desenvolver o sentimento de pertencimento nos alunos de educação básica, as oficinas foram desenvolvidas no próprio Centro Comunitário do bairro onde se encontra a escola e, tiveram a duração de dois meses (Gallo; Caratti, 2019).

O PIBID, edital 2022-2024, foi interdisciplinar, abrangendo as áreas de Letras Português, Letras Espanhol e História, contou com dois coordenadores de área e vinte e quatro bolsistas. O subprojeto começou suas atividades em novembro de 2022, tendo como eixo articulador, as três áreas, “linguagem, memória e diversidade”. O projeto, segundo artigo, escrito por Marins (2023), foi intitulado “Quem somos e nossas descobertas” que, segundo a autora, o “objetivo geral é o de desenvolver um projeto interdisciplinar que culmine no (re) conhecimento e valorização das diversas identidades sócio/cultural/linguísticas pertencentes ao espaço fronteiriço” (Marins, 2023, p. 2-3).

A autora apresenta a forma como foi desenvolvido o subprojeto nas escolas, sendo uma da rede estadual e duas da rede municipal, começando pelo diagnóstico das instituições através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e também a visita aos espaços internos das escolas. Um dos objetivos que foi realizado precisaria de internet, o que custou um tempo maior, pois a escola estadual só disponibilizava de um local com acesso à internet, as demais escolas do município tinham lousa digital com internet disponível para os alunos em todas as salas de aula.

O passo seguinte contou com a criação de um questionário, que os pibidianos aplicaram aos alunos com o intuito de saber sobre o perfil dos alunos como: bairro onde viviam, as formas de lazer, se tinham hábitos de leitura e escrita e conhecimento da língua espanhola. Foram realizadas observações nas aulas de acordo com o número de horas/aula estabelecido e

ministrado pelos supervisores encarregados de cada escola e, logo após, começaram a preparar as oficinas que seriam ministradas pelos bolsistas.

A primeira oficina foi a confecção de cadernos artesanais, que os alunos poderiam registrar as atividades ao longo do projeto, isso incluiu a visita aos bairros onde vivem, entrevistas realizadas com familiares relatando as memórias envolvendo pontos marcantes do bairro (Marins, 2023).

7 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

A seguir será desenvolvida as contribuições e discussões sobre a Formação Inicial de professores, amparado pelas Resoluções CNE/CP nº2/2019 e CNE/CES 492/2001 que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História; a concepção de profissional reflexivo a partir das ideias de Donald Schön; a prática e o perfil do egresso composta no Projeto Pedagógico do curso de História Licenciatura; as dimensões da prática profissional; as competências e habilidades de acordo com a BNC-Formação e uma breve apresentação da constituição do PIBID como portaria. Esse capítulo foi embasado nas pesquisas de Angela Ribeiro Ferreira (2014); Jörn Rüsen (2007); Natalia Neves M. Deimling; Aline Maria de M. Reali (2020); Rosenilde N. Paniago; Teresa Sarmiento; Simone A. da Rocha (2018); Selma Garrido Pimenta (2004, 2006); Isabel Alarcão (2006, 2011); Maurice Tardif; Javier Nunez Moscoso (2018); António Nóvoa (2022); Caroline Pacievitch (2018); Erinaldo Cavalcante (2020) e Flávia Eloisa Caimi (2013).

7.1 Da Formação Inicial Docente

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre formação de professores no Brasil foram ganhando cada vez mais espaço, somando-se a isso, dezenas de leis, decretos, diretrizes e etc. foram sendo promulgadas, complementando os currículos das instituições superiores. Segundo Caimi (2013), algumas políticas referentes as Licenciaturas em História como o Parecer CNE/CP 09/2011, onde estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, “indica perspectivas radicalmente diferentes no

que se refere ao perfil do profissional de História a ser formado nas licenciaturas” (Caimi, 2013, p. 194).

Vejam a tabela comparativa entre as Diretrizes para a Formação de Professores e as Diretrizes dos Cursos de História,

Tabela 3- Descrição da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CES 492/2001

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP nº2, 2019)	Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (CNE/CES 492/2001)
<p>Capítulo II- Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:</p> <p>I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho*;</p> <p>II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas*; e</p> <p>III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.</p> <p>Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensinoaprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.</p> <p>Art. 6º</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o</p>	<p>1. Perfil dos Formandos –</p> <p>O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.</p> <p>2. Competências* e Habilidades –</p> <p>A) Gerais a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não</p>

ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;	só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f. competência na utilização da informática. B) Específicas para licenciatura a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino
--	---

Fonte- Resolução CNE/CP nº2/2019 e CNE/CES 492/2001. Elaboração: autora

De acordo com Caimi (2013, p. 205-206), as Diretrizes referentes à Formação Inicial, tem como ponto de partida a concepção de formação do professor de história; já as Diretrizes Curriculares entendem que a formação deve ser voltada para a formação do historiador, sendo este profissional apto a desenvolver atividades na docência, pesquisa e gestão. Na visão da autora, a tensão entre as chamadas “formação específica e formação pedagógica” ou na dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a autora entende que a separação entre ambas (específica e pedagógica) “não contribui em nada para a formação do professor de história”. No entendimento da autora, a formação do licenciando precisa estar em harmonia entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos, assim, a formação do indivíduo estará melhor preparada para desenvolver o seu trabalho, já que este desenvolverá suas atividades em sala de aula da educação básica.

Vejam os Cap. III, Art. 7º, das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, onde determina a organização curricular dos cursos, e tem como princípio:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (RESOLUÇÃO CNE/CP nº2, 2019. Grifos meus).

De acordo com o Art. 7, das Diretrizes Curriculares apresentado acima, os cursos de licenciatura devem estar “alicerçados na prática”, indo além dos estágios obrigatórios, já nos primeiros anos do curso e não somente dentro dos componentes pedagógicos.

Nesse sentido, Cavalcante (2020), trabalha muito o conceito de “aprendizagem histórica”, refere-se ao “conjunto de habilidades cognitivas que permite ao sujeito aprendiz compreender a História -individual e coletiva- como construção humana no tempo” (Cavalcante, 2020, p. 3). A aprendizagem histórica permite que o indivíduo possa ser capaz de desenvolver a capacidade de interpretar experiências relacionadas aos conhecimentos relativos a tomadas de decisões.

Pimenta (2004, p. 45), questiona a forma como os alunos estagiários se deparam com o estágio supervisionado, enfatiza um estágio burocratizado e carregado de “fichas de observação”, determina que os professores orientadores de estagio atuem coletivamente, junto dos seus e seus alunos, aproximando a realidade, analisando e questionando a teoria através de suas práticas. O exemplo exposto, serviu não com o intuito de comparar os estágios supervisionados com o PIBID, mas sim para especificar que as práticas estão presentes em ambos os momentos da formação docente, e não diferente é, quando colocado em prática na sala de aula.

Não é o caso aqui, comparar o estágio com o PIBID, por exempli, e já entrando na discussão futura, a discussão fica restrita em somente trazer à tona que os estágios são desenvolvidos ao fim do curso e o programa de formação ao início do curso, ou mesmo durante toda a sua formação. O caso é que o programa ou os programas de formação, inserindo aqui o Residência Pedagógica, por exemplo, que os alunos podem participar ativamente e desenvolver atividades importantes que logo mais vão precisar explorar e pôr em prática nos estágios, ou seja, os programas de formação são uma antecipação das práticas a serem desenvolvidas ao fim do curso, nos estágios e após em seu trabalho como docente.

Ao selecionar as três dicotomias sobre as políticas de formação de professores, Novoa (2022), destaca, “universidade e escola”, onde o ofício de tornar-se professor se fazia na escola junto de seus mestres experientes o que mais tarde, as universidades tomaram o lugar das escolas para a formação de professores. O autor destaca as recentes correntes que defendem a escola e a universidade como únicas na formação docente, mas defende que ambas não podem assumir o papel separadamente. Outra função que destaca diz respeito ao “conhecimento pedagógico ou conhecimento das disciplinas”, alguns exigem “mais pedagogia” outros

desvalorizam as “pedagógicas”, como se pudesse valer de apenas um conhecimento para tal formação, questões constantes nas universidades. Por fim, a “vocação ou profissão”, o discurso “vocacionista”, que o autor destaca, de um lado se firma a profissão como vocação, do lado oposto, a perspectiva profissional, deixando de lado a disposição pessoal para a docência.

Na concepção de Pacievitch (2018, p. 19), quando se menciona a formação de professores, a autora salienta que as recorrências giram em torno das perspectivas do professor ser profissional reflexivo, crítico ou crítico reflexivo; o discurso sobre as problemáticas, no texto da autora, de que o que predomina sobre a formação de professores é o consenso de que os “professores são profissionais reflexivos e, dependendo do pesquisador, atribui-se a um caráter mais ou menos crítico, isto é, a concepção de formação de professores aproxima-se ou afasta-se das contradições vividas na sociedade capitalista”; outro consenso elencado no texto de Pacievitch (2018) é de que a formação de professores não inicia e termina na graduação, mas sim um processo que se desenvolve ao longo da vida profissional, incluindo os saberes “acadêmicos, pedagógicos, de crença, memórias, experiências...”.

As observações levantadas pela autora também levanta a questão da tensão entre a teoria e a prática, em seu entendimento “o foco na constituição pessoal dos saberes docentes” pode vir a recair tal dicotomia sobre os professores em formação; por outro lado, Pacievitch (2018, p. 19) julga avaliar se “o foco no indivíduo e em seus saberes profissionais pode dificultar a formulação de propostas concretas que questionem a dicotomia entre teoria e prática”, assim, estabelecendo de forma específica a responsabilidade do que diz respeito as políticas públicas e dos formadores de professores. Sobre o ponto de vista da autora, a dicotomia entre prática e teoria na formação docente se faz questionável pelo fato de a responsabilidade pela formação estar ausente no discurso das políticas públicas e na própria prática formativa, mesmo que esteja embasado nos Projetos Políticos dos Cursos e nas Diretrizes sobre Formação.

Para Novoa (2022, p. 81), a formação de professores está para além do ambiente institucional e pedagógico, o que significa “criar um novo lugar institucional, interno e externo”, integrando a formação não só dentro da universidade, mas também ligando a instituição as escolas. A inclusão de um terceiro espaço, que propicie a formação de professores com professores universitários e professores da educação básica, não se faz pela legitimação das relações de poder entre as classes, mas sim, para o trabalho em conjunto pela formação de professores, “criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente”.

Pensando na proposta de Novoa (2022), sobre o terceiro espaço para a formação de professores, poderíamos pensar que o Programa PIBID faz essa relação não só da universidade como instituição de formação exclusivamente, mas também da academia com a escola e a comunidade, trazendo a diversidade de espaços cabíveis para a elaboração de atividades que podem ser desenvolvidas em conjunto, para o melhor desenvolvimento docente dos professores em formação.

Me atrevo a inserir neste trabalho, a máxima que sempre ouvi de meus professores, de que a prática se adquire com o tempo, ou mesmo, professor se forma ao longo da vida; não resta dúvidas de que o conhecimento e prática se adquire com prática, ao longo de sua própria prática no ambiente do qual se está inserido; o professor deve querer ser a mudança no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, buscar a formação continuada, e não ficar estático no tempo propondo sempre as mesmas atividades ao longo da vida profissional, mesmo que tais propostas sejam atraentes, ou foram de alguma maneira, atraentes num determinado tempo, os jovens/alunos estão em constante movimento, mais ainda com o avanço das tecnologias digitais e suas próprias formas de aprendizagem.

7.1.1 A concepção de “profissional reflexivo” a partir das ideias de Donald Schön

Donald Schön (1930-1997), é destacado, em nível internacional, no campo da educação e principalmente das ideias do “profissional reflexivo”. A ideia de profissional reflexivo distancia-se do mundo dos técnicos ou cientistas em laboratório, está distante das ciências aplicadas, pois distingue-se por ser improvisada e construída ao longo de sua prática. Segundo Schön (1993, *apud* Tardif; Moscoso, 2018),

[...] o professor não pode ser considerado um técnico que aplica conhecimentos aprendidos na universidade ou um funcionário que segue métodos pedagógicos impostos por um programa ou um ministério. O professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional (Schön, 1993, *apud* Tardif; Moscoso, 2018, p. 391-392).

O profissional reflexivo deve assumir uma distância crítica sobre sua ação com o objetivo de melhorar, ajustar ou mesmo inovar no “plano pedagógico” (Tardif, Moscoso, 2018). No Brasil, assemelha-se as ideias de Schön, voltada as práticas de alfabetização, durante os anos 1960, o pensamento de Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido (1967), sua ideia fica

centrada em “valorizar e emancipar o povo através do desenvolvimento do pensamento crítico”, assume Tardif e Moscoso (2018, p. 398). Os autores determinam o breve comentário do pensamento Freiriano com dois comentários importantes, o primeiro é que,

[...] a nosso ver, um dos aspectos mais relevantes de Freire é que suas ideias são concebidas a partir do terreno educativo e, mais ainda, do trabalho do professor. Que é um professor nesse contexto? Um professor é um “transmissor” do conhecimento, mas acima de tudo um “criador das possibilidades” de construção e produção do conhecimento, um pensador crítico e um analista de sua própria prática. Qual é então o papel do professor? O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações (Tardif; Moscoso, 2018, p. 398).

O segundo comentário tem a ver com a influência do pensador brasileiro Paulo Freire, e diz,

O impacto do pensamento freiriano não se fez esperar e rapidamente se disseminou por toda a América Latina, para atravessar o Oceano Atlântico e difundir-se pela Europa, particularmente na França, onde funda em grande medida os movimentos e associações de educação alternativa e de animação sociocultural. Por outro lado, não devemos esquecer que inspirou reformas e iniciativas educativas de caráter nacional em diversos países, sobretudo em matéria de alfabetização (Tardif; Moscoso, 2018, p. 398-399).

Dessa forma, a ideia de Schön de profissional reflexivo não só está também no pensamento de Freire “mas radicalizada e pensada a partir de sua dimensão mais pragmática: a práxis do professor” (Tardif; Moscoso, 2018, p. 399). Para Alarcão (2011, p. 44), a noção de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, para Schön (1983, 1987, *apud* Alarcão, 2011, p. 44) “uma atuação desse tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença” (Alarcão, 2011, p. 44).

Além da linguagem, o que nos difere dos animais é o poder de refletir. Ora, todo ser humano reflete! O professor como ser humano, reflete! Então por que o conceito de professor reflexivo? Pimenta (2006, p. 18), nos explica que desde o início dos anos 1990, tal expressão cresceu no cenário educacional, “confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”. A

diferenciação entre a reflexão como atributo (adjetivo) e o movimento denominado de “professor reflexivo” (conceito) foi explicado por Pimenta (2006).

Donald Schön, foi professor de um Instituto de Tecnologia de Massachusetts (EUA), atuava como professor de Estudos Urbanos. Sua observação sobre a prática profissional, sobretudo de seus estudos em filosofia, propôs que a formação dos profissionais não desse mais nos molde dos currículos normativos “que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos-profissionais” (Pimenta, 2006, p. 19). As contribuições de Schön para o campo da formação de professores, foram apropriadas não só no contexto das reformas, mas também do papel do professor nas reformas curriculares. O reconhecimento desses sujeitos na participação das propostas “se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças”. O conceito de “professor reflexivo” era fundamental nessa mudança (Alarcão, 2006).

A partir do que foi embasado até agora e da reflexão de Schön, o que entrego neste trabalho é a visão de que o aluno em formação precisa ter o espírito reflexivo e que a formação, seja ela inicial ou mesmo contínua, não entregará uma “receita de bolo” para que seja preparada da mesma maneira que lhe foi entregue. Isto é o que se espera dos cursos de formação, a possibilidade de sermos reflexivos sobre a nossa própria prática e não uma fórmula acabada de ser ou estar professor. Como já foi dito, a formação implica num processo contínuo, observável e reflexivo.

Termino este subcapítulo, com a passagem descrita por Alarcão (2011), do livro *Educating the Reflective Practitioner*, de Donald Schön,

Numa primeira fase, o mestre tinha-a ensinado a tocar como ele fazia a tal ponto que ela se tornou uma cópia fiel do mestre. Chegados a este ponto, o mestre artista pegou no violoncelo e tocou a peça que lhe tinha ensinado, uma peça de Bach, mas fê-lo de uma maneira inteiramente nova. Disse-lhe então: ‘acabo de lhe demonstrar como é que se improvisa Bach. A partir de agora, estude Bach desta maneira: aprenda a improvisar’ (Alarcão, 2011, p. 48).

Tudo é mutável no ambiente educacional, a cada ano que se inicia, as escolas de Educação Básica e mesmo nas Universidades, recebem novos alunos, estes alunos não são os mesmos da turma anterior, mas o professor sim, o professor deve conhecer a turma que ministrará. E se a turma for a mesma, deve se conhecer a escola e seus funcionários. Ensinar sempre a mesma coisa, da mesma forma, torna-se cansativo para quem ensina e para quem

recebe. Aprender a improvisar ou criar aulas atraentes, em determinados momentos, faz-se necessário para não nos tornarmos cópias fiéis do modelo cópia e cola.

7.2 A prática no PPC do curso de História da Universidade Federal do Pampa

Ao analisar o PPC do curso de História, do ano de 2023, versão atualizada, foram observadas as seguintes considerações para o levantamento desse tópico: os objetivos do curso; o perfil do egresso; os Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG); o tipo de Prática como Componente Curricular (PCC) e os componentes obrigatórios que dialogam com a prática e seus tipos de aprendizagem.

O Projeto Pedagógico do Curso apoia-se nas competências e habilidades gerais e específicas apresentadas nas “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Parecer CNE/CES 492/2001), nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores (Resolução 02/2015), e na Portaria CAPES 158/2017, sobre a Política Institucional de Formação de Professores da Educação Básica” (PPC, 2023, p. 53).

Os objetivos do curso de História de acordo com PPC:

Tabela 4- Dos objetivos do curso de História

Objetivo geral:	Objetivos específicos:
Uma formação qualificada de docentes para o ensino de História nos anos fundamentais e ensino médio, apoiados pelo contato e experiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, seja pelas atividades complementares de graduação, ou pela vinculação a projetos institucionais como iniciação científica, iniciação à docência e curricularização da extensão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar ao exercício do trabalho de licenciados(as) em História, em todas as suas dimensões, o que supõe domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção, crítica e difusão; 2. Problematizar as múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos e a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; 3. Busca de competências, mediante o desenvolvimento de habilidades específicas, esperando-se que a natureza relacional do saber histórico contribua efetivamente para a formação de indivíduos indagadores, criativos e autônomos, que intervenham positivamente na sociedade; 4. Desenvolver competências e habilidades que proporcionem aos futuros(as) licenciados(as) em História uma prática

	profissional responsável, ética e comprometida com a qualificação da Educação Básica do país e da região.
--	---

Fonte: PPC, 2023 Elaboração: autora

Tabela 5- Perfil do egresso de acordo com o PPC do Curso de História

Gerais:	Específicos para licenciatura:
<p>A. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;</p> <p>B. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;</p> <p>C. Conhecer as informações básicas referentes as diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;</p> <p>D. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;</p> <p>E. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;</p> <p>F. Competência na utilização da informática.</p>	<p>A. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;</p> <p>B. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso 2023 (p. 53-54). Elaboração: autora

Tipo de prática descrita na organização curricular do curso:

O currículo do curso de História Licenciatura, é formado a partir de três eixos integradores que visam a formação do aluno, pautado no perfil do egresso e são formados por componentes curriculares obrigatórios e complementares e pelas 200 horas de Atividades Complementares de Graduação (ACGs).

Tabela 6- Eixos integradores, subeixos e constituição

EIXOS INTEGRADORES	SUBEIXOS	CONSTITUIÇÃO
-Saberes Formativos	-Saberes da História; -Saberes Teóricos e Interdisciplinares; -Saberes Pedagógicos.	É composto pelos componentes curriculares dos subeixos, os saberes teóricos e próprios de outros campos das Ciências Humanas e elementos voltados para o saber pedagógico.
-Aprofundamento e Investigação		Tem como objetivos a formação do professor/ pesquisador.
-Vivências e Enriquecimento Curricular		Pode ser efetivado tanto por meio dos componentes curriculares como através das ACGs ao longo do percurso formativo.

Fonte: PPC (2023). Elaboração: autora

Informações específicas sobre os eixos integradores:

- A) Saberes Formativos: propõem a formação “generalista” do licenciando, articulando os saberes específicos do conhecimento histórico aos campos da Sociologia, Antropologia e Cultura Material. a) saberes da História- estão distribuídos entre o primeiro e oitavo semestre do curso e corresponde a 1.260h (mil duzentas e sessenta horas), cada um dos componentes deste eixo são desenvolvidos em 60h aula (sessenta horas), distribuídos em 45h (quarenta e cinco horas) teóricas e 15h (quinze horas) de PCCs, as temáticas destinam-se desde a História Geral até a História Contemporânea; b) saberes Teóricos e Interdisciplinares- distribuídos entre o primeiro e sétimo semestre, busca contribuir para a formação geral do licenciando e desenvolver as habilidades e competências à formação interdisciplinar, os componentes curriculares deste subeixo possuem 360h (trezentas e sessenta horas), das quais 345h (trezentas e quarenta e cinco horas) são destinadas a teoria e 15h (quinze horas) são de prática como componente curricular;

- c) Saberes Pedagógicos- é composto por componentes que visam a formação pedagógica geral e específica, organizados do primeiro ao terceiro semestre do curso e totalizam 420h (quatrocentas e vinte horas), das quais 330h (trezentas e trinta horas) teóricas e 90h (noventa horas) de PCCs.
- B) Aprofundamento e Investigação: tem como objetivo a formação do professor/pesquisador, é composto por quatro componentes, são eles Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica em História e os Trabalhos de Conclusão de Curso I e II, somando 300h (trezentas horas) e estão distribuídos nos últimos três semestres do curso.
- C) Vivências e Enriquecimento Curricular: é efetivado tanto por meio dos componentes curriculares quanto pelas Atividades Complementares de Graduação, totalizam 435h (quatrocentas e trinta e cinco horas) de componentes curriculares – três estágios obrigatórios- e 200h (duzentas horas) de ACGs. “O eixo propicia ao(à) graduando(a), por meio dos componentes curriculares de estágio, a experimentação da atividade prática docente e a vivência de ambientes educacionais, em especial de escolas, estabelecendo-se o contato com os alunos, o preparo para todas as etapas do processo de ensino (desde o planejamento prévio até a execução da aula), bem como a experiência junto aos profissionais de ensino (educadores, supervisores, diretores)” (PPC, 2023, p. 64-65).

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ainda institui em seu Art. 2º, que a organização curricular, além de seguir as orientações dispostas nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96, observará outras formas de orientação referentes a formação para a atividade docente entre as quais,

I. O ensino visando a aprendizagem do aluno; II. O acolhimento e o trato da diversidade; III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. O aprimoramento em práticas investigativas; V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. O uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Resolução CNE/CP nº1/2002).

Componentes Curriculares Complementares de Graduação oferecidos pelo curso voltados para a prática docente:

Identificou-se vinte (20) Componentes Curriculares Complementares de Graduação, destes, apenas quatro (4) foram identificados como voltados para a prática do saber docente, sendo a carga horária distribuída em 45h (quarenta e cinco horas) para prática e 15h (quinze horas) para a teoria. Segundo o próprio PPC, “A matriz curricular prevê um componente curricular complementar de 60h, definido pelo Colegiado do Curso a cada oferta. Esse componente será organizado desde os eixos integradores do curso, visando maior flexibilização e dinamicidade na formação do futuro licenciado em História” (PPC, 2023, p. 76). São estes:

- Tópicos Especiais em Metodologia do Ensino de História;
- Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicados ao Ensino;
- Profissão e Trabalho Docente;
- Cartografia como Recurso Didático.

Componentes Curriculares Obrigatórios com carga horária prática na identificação do componente:

Tabela 7- Componentes Curriculares identificados com carga horária prática

COMPONENTE CURRÍCULAR	CARGA HORÁRIA PRÁTICA	DESCRIÇÃO
Educação das Relações Étnico-Raciais	15h	Não específica
História do Processo de Hominização	15h	Elaboração de materiais didáticos e/ou prática pedagógica referente ao tema na educação básica
História e Ensino da Cultura Afro-Brasileira	15h	Ensino e elaboração de materiais pedagógicos para uso na sala de aula
Didática	15h	Observar os espaços e processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula do ensino fundamental e médio; problematizar as observações; elaborar propostas e planos de ensino; compreender as etapas do planejamento didático-pedagógico.
História e Cultura Indígena	15h	Problematizar a História e Cultura Indígena na Educação Básica

História da América Pré-Colonial e Ensino	15h	Materiais e possibilidades pedagógicas
Metodologia do Ensino de História	15h	Identificar o uso dos livros didáticos; aprender técnicas para o ensino de História
História do Mediterrâneo Antigo	15h	Relação entre pesquisa e ensino
História da África I	15h	Problematizar sobre o ensino de História da África
História Medieval	15h	Construir debates e reflexões
Patrimônio e Museus	15h	Estimular a utilização do patrimônio e do museu no ensino de História
História das Narrativas Ameríndias	15h	Problematizar a História e Cultura Indígena na Educação Básica
História Moderna	15h	Não específica
História da América Colonial	15h	Manuseio de instrumentos de investigação e ensino
História do Brasil Colônia	15h	Problematizar e construir formas de abordagens sobre o período no ensino de História
História da África II	15h	Problematizar as teorias raciais
Estágio Supervisionado I	75h	Experientiar o ensino de História
História Contemporânea I	15h	Problematizar o ensino de História Contemporânea na educação básica
História da América Independente	15h	Manuseio de instrumentos de investigação e ensino
História do Brasil Império	15h	Problematizar e construir formas de abordagens sobre o período no ensino de História
História do Mundo Árabe e Islã	15h	Não especificado
História da América Contemporânea	15h	Manuseio de instrumentos de investigação e ensino

História do Brasil República	15h	Problematizar e construir formas de abordagens sobre o período no ensino de História
Estágio Supervisionado II	90h	Problematizar, planejar, executar e relatar as ações em sala de aula; Elaborar propostas e planos de ensino; elaborar um referencial teórico próprio para o ensino de História
História Contemporânea II	15h	Problematizar e construir formas de abordagens sobre o período no ensino de História
História do Rio Grande do Sul e do Espaço Platino	15h	Problematizar as formas de ensino na educação básica
História do Brasil Contemporâneo	15h	Problematizar e construir formas de abordagens sobre o período no ensino de História
Estágio Supervisionado III	90h	Problematizar, planejar, executar e relatar as ações em sala de aula; Elaborar propostas e planos de ensino; Elaborar um referencial teórico próprio para o ensino de História

Fonte: PPC (2023). Elaboração: autora

Sobre a prática pedagógica nos cursos de formação inicial de História, destaco as discussões de Ferreira (2014) e Rüsen (2007), que retratam suas ideias sobre a inserção das disciplinas pedagógicas e a divisão de horas isoladas sobre a prática profissional para o complemento da formação dos licenciandos.

Ferreira (2024, p. 309), nos diz que as disciplinas pedagógicas como Psicologia da Educação/Aprendizagem, a própria Didática e os Fundamentos da Educação serem colocados no currículo como prática, a autora interpreta como um “não quero discutir isso” ou mesmo um “deixa essa coisa de prática de ensino para a pedagogia”, e que ao inserirmos a prática de ensino como uma Didática Geral, independente do campo do conhecimento, ela não pode ser pensada que a forma de ensinar deve ser a mesma, e completa, “Pelo contrário, as 400 horas são de prática específica da área, de articulação entre teoria e prática, não de teoria da educação, mas Teoria da História e Prática Profissional”.

No caso do currículo do curso de História da UNIPAMPA, a forma de integrar as horas de práticas na formação, foi diluída entre os conteúdos específicos, como apresentado na tabela 12, que dispõem de 15h (quinze horas) de prática distribuídas entre as disciplinas que abrange do primeiro ao oitavo semestre do curso. Sendo assim, todos os professores formadores tem que disponibilizar um tempo de prática profissional sobre os conhecimentos da área específica, não ficando concentrada essa prática nas disciplinas específicas das áreas da pedagogia.

A preocupação com esses casos específicos de incluir as horas práticas nas disciplinas específicas é de que “a prática de ensino nesse formato não será relegada a um segundo plano pela maioria dos professores que não têm conhecimento e formação nesta área e, na dúvida sobre o que fazer, não chegam a promover efetivamente a relação entre teoria e prática” (Ferreira, 2014, p. 309).

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Resolução CNE/CP nº1/2002).

A questão de como a prática vai ser trabalhada e discutida no currículo dos cursos é de total autonomia dos cursos e essa liberdade está especificada quando o objetivo é formar o professor pesquisador. O problema de designar as horas práticas entre os componentes curriculares é a de dissociação da formação, ou seja, se já existe um espaço na formação que detém da teoria para ser estudada e um outro espaço para a prática, no caso dos cursos de licenciatura, a realidade da escola, acaba por ser incoerente, visto que “na tentativa de trazer a prática para os cursos de formação acabamos por separar em disciplinas específicas” (Ferreira, 2014, p. 316).

Ao tratar de didática, Rüsen (2007, p. 89) define o conceito como “controvertido” se pensarmos no campo do pensamento histórico. O autor chama atenção para os dois lados da didática no campo histórico; de um lado entende como vista de forma tradicional assim como a vemos hoje, antes mesmo de sua transformação em ciência, ou seja, o método de abordagem prática, foi sempre vista pelos historiadores como sendo didático. Do outro lado, apontasse a didática como “alguma coisa completamente externa à história como ciência”. Na compreensão do autor, a didática se ocuparia da “aplicação” e “intermediação” do saber histórico, que foi

produzido pela história, mas que aplicado fora da ciência; e os didáticos seriam aqueles que transportariam os conhecimentos produzidos ao receptor final, os alunos. “A maior parte dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência”, a didática não é inferior as demais ciências (Rüsen, 2007, p. 89).

Ao meu ponto de vista, defino a prática como método e a didática como metodologia e ambas como o pilar de sustentação da teoria. O ensino de história exigido nas escolas não coincide com a formação específica do professor; é a didática que tem a competência de transmitir para a sala de aula os conhecimentos adquiridos. “A didática da história leva sistematicamente em conta, em sua autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula” (Rüsen, 2007, p. 90).

Competências e Habilidades de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO)

Tabela 8- Dimensão do conhecimento profissional

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISIONAL	
Competências específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. 1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; 1.1.5

	<p>Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. 1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>
<p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem</p>	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências,</p>

	levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.

Fonte: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Elaboração: autora

A proposta da Base Nacional Comum objetiva adequar a formação de professores à BNCC, assegurada em competências, de acordo com o documento, deverá ser uma referência para a formação inicial e também continuada dos professores.

O documento salienta as Dimensão dos Conhecimento Profissional, impondo as competências de conhecimento, social, político e econômico da escola, ou seja, o contexto; o conhecimento sobre os estudantes; conhecer os princípios e conceitos da docência; a estrutura e governança do sistema educacional, isso implica no controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar. A formação passa a ignorar o professor como ser pensante e crítico, onde segue uma receita que mais tarde é demonstrada pelos alunos nas avaliações padronizadas (Costa; Matos; Caetano, 2021).

Tabela 9- Dimensão da prática profissional

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didácticopedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude

	<p>investigativa. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. 2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>
<p>2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem</p>	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p>
<p>2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino</p>	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de</p>

	avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

Fonte: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Elaboração: autora

De acordo com Albino e Silva (2019), sobre a formação inicial, as autoras salientam que,

são apresentadas propostas referentes aos princípios que devem orientar a formação, ao estágio supervisionado e ao Exame Nacional de Cursos (Enade). De acordo com a proposta, a formação de docentes deverá sustentar-se nos seguintes princípios: visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do

conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores (Albino; Silva, 2019, p. 147).

Segundo as autoras, a viabilização desses princípios estaria centrada em duas medidas, a substituição dos estágios pela residência pedagógica, desde os primeiros mestres, firmando a prática na formação inicial; e a aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para as licenciaturas, baseado nas competências proposta na Base.

Nas observações de Costa, Matos e Caetano (2021, p. 899), as autoras salientam que “ao definir um conjunto de ações direcionadas a ‘controlar’ o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar”, ao elaborar as competências e habilidades, descritas na BNC-Formação, a formação docente e a educação básica, geram repercussões no currículo dos cursos, modelando as formas de ensino praticadas no espaço escolar. A BNC-Formação, segundo as autoras foi criada para “treinar professores” e assim, efetivar a BNCC, controlando a formação de professores, o ensino e a escola pública (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 904). A BNC-Formação não prescreve os conteúdos, as competências são “ações a serem treinadas e executadas” para a formação dos novos professores.

8 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES

A partir daqui, entraremos nas discussões referentes às contribuições dos sujeitos respondentes desta pesquisa, interagindo com as leituras bibliográficas dos autores que discutem sobre o tema referente a Formação Inicial e o Programa PIBID, assim como as discussões já apresentadas até aqui. Em uma pesquisa feita por Margarida M. D. de Oliveira e Itamar Freitas, em 2013, foi constatado que as pesquisas sobre formação inicial de professores de História, ainda se encontra em grande maioria nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e não nos departamentos de História e ainda assim a quantidade de trabalhos produzidos no período de 2005 a 2009, destacado pelos autores, é de 0,4 e 0,5% no computo geral dos trabalhos aqui no Brasil.

Em um dos artigos publicados por António Nóvoa, em 2017, o autor faz o seguinte questionamento referente a prática pedagógica: “como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos

professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?” (Nóvoa, 2017, p. 1109). Embora pertinente tal questionamento, o autor nos convida a refletir sobre como os programas de formação de professores vem elaborando estratégias de união entre as escolas e as universidades, o que me faz acreditar ainda mais na importância da prática nos cursos de licenciatura.

O autor propõe a criação de um "novo lugar institucional" para a formação de professores, um espaço híbrido que promova a união entre a universidade e as escolas. Esse novo lugar se caracteriza por: ser “uma casa comum” da formação e da profissão, reunindo estudantes das licenciaturas, representantes das escolas, professores formadores, valorizando a troca de experiências entre a universidade e a escola; promover laços além da tradicional relação universidade e escola, Nóvoa (2017) destaca a colaboração entre as diferentes entidades envolvidas na formação; um lugar digno com poder de decisão para todos os participantes e um lugar de ações pública, aberto à sociedade e as comunidades. É importante destacar que o autor não detalha estratégias específicas de união entre escolas e universidades em programas de formação de professores, o autor propõe repensar um lugar institucional da formação docente, defendendo a criação de um novo espaço que promova a colaboração e a troca de experiências entre a universidade e a escola.

Na dissertação de Viviane Grace Costa (2022), também apresentada na revisão de literatura, a autora aborda a experiência do Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ como uma proposta que busca caminhos institucionais para a emergência de um espaço de diálogo e decisões. Esse espaço é conhecido como “Casa Comum”, assim como aborda a ideia de Antonio Nóvoa (2017), visando uma articulação consistente com as experiências de formação docente desenvolvidas na UFRJ, escolas públicas e a sociedade civil. O complexo busca viabilizar projetos de formação inicial e continuada que atendam às demandas e os desafios da educação contemporânea (Costa, 2022).

A formação docente está no como aprender a se sentir como professor, e isto se faz possível com o contato com a profissão. Por isso, como salienta Nóvoa (2017, p. 1123), é importante construir espaços formativos que reúna as universidades, as escolas e os profissionais, “criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor”. Com isto, tanto as universidades como os professores formadores devem ter a capacidade de reflexão que, a escola, não é um “campo de aplicação”.

O PIBID, como um programa de formação de professores, no meu ponto de vista, cumpre com as abordagens proposta pelo autor, visando que a formação nos espaços escolares se destaca como uma ação reflexiva para as três esferas, ou seja, ao aluno licenciando, ao professor formador e ao professor escolar, que, mantendo seu vínculo com a instituição de ensino superior, mantém-se parte da formação do outro e de sua própria formação, a formação continuada.

Conforme Nóvoa (2017), critica a escola como um mero "campo de aplicação" dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, essa perspectiva reduz a complexidade da prática docente e impede a construção de uma verdadeira formação profissional para os professores. A escola deve ser um espaço de formação, onde os futuros professores, em colaboração com professores experientes, possam aprender a "sentir como professor". Para isso, é fundamental que a formação inicial dos professores se dê em um ambiente que promova a interação entre a universidade, as escolas e os professores da educação básica.

Ao citar o mesmo autor que embasa boa parte deste trabalho, o professor coordenador nos diz que em relação a prática docente, o PIBID ajuda a formar os futuros professores com experiência na escola, nos espaços e discussão de temas educacionais. Diz o professor coordenador,

“Segundo Antônio Nóvoa, a escola é que deve formar professores. Por isso, a universidade precisa construir essas pontes com as escolas, para que os alunos tenham mais tempo de sala de aula. O que fazemos no PIBID é muito rico, pois priorizamos a reflexão sobre a prática docente, mostrando que nosso trabalho é dinâmico e imprevisível”
(Professor coordenador).

Os professores da educação básica e os professores universitários devem formar um elo de parceria com clareza em suas funções, interagindo com dignidade sem que se prevaleça as modalidades de educadores, manter a consciência que ambos são formadores de professores, e que, cada um sabe melhor do que ninguém sobre seu meio onde atua como profissional. Segundo Nóvoa (2017, p. 1124),

É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada.

No desenvolvimento das respostas dos respondentes ao questionário lançado ao supervisor e ao coordenador do projeto PIBID História, se obteve as seguintes respostas. A entrevista com o supervisor do programa na escola, foi desenvolvida com o intuito de relatar sua relação com os alunos bolsistas e seu ponto de vista sobre o seu desempenho e o de seus bolsistas na escola. O professor supervisor atua a dois anos no programa PIBID e relata que os motivos que o levou a ingressar como supervisor do programa foi a *“reconexão com o espaço universitário e experimentar novas metodologias em sala de aula”* (Professor supervisor).

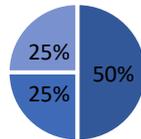
Sobre seu reconhecimento no processo de formação dos bolsistas, o professor supervisor respondeu que reconhece seu papel na formação, com a preparação e aplicação de aulas, seu conhecimento sobre a escola e a interação com as turmas. O projeto para a formação inicial dos alunos bolsistas *“É um projeto crucial para o contato com a profissão docente e, com isso, fazer o aluno visualizar a sala de aula enquanto um futuro professor”* (Professor supervisor). Como supervisor, como atua nas escolhas dos bolsistas, referente a organização de projetos, planos de aula e em sala de aula? O professor supervisor respondeu que, primeiramente atua com conversas individuais e coletivas. As conversas variam sobre a estrutura da escola e do perfil das turmas, após, como elaborar planos de aula e por fim, após a aplicação do plano, é debatido os pontos positivos e negativos e buscar melhorar para os próximos encontros.

Entre os dois pontos de vista, tanto do professor coordenador quanto do professor supervisor, ambos entendem seu processo de ensino para com os alunos em formação, porém o ponto central é de que ambos precisam encontrar o elo de ligação, ou melhor dizendo, uma troca de saberes mútuos, que agreguem na formação dos licenciandos. Um professor de História não se forma primeiro em História e depois como professor. Para ser capaz de ensinar História, precisa dos conhecimentos da matéria, mas um conhecimento diferente de um especialista na área, por exemplo.

Na relação entre os alunos bolsistas e as alunas egressas do curso que fizeram parte do programa de iniciação à docência, a grande parte diz entrar no programa por conta das bolsas. Por parte dos bolsistas, o motivo pelo qual optou por entrar no PIBID foi:

Motivos que levaram os bolsistas a ingressar no PIBID

■ Auxílio/Bolsa ■ Auxílio financeiro e na formação ■ Experiência prática



Elaboração: autora

Por parte das egressas, a bolsa também foi um fator unânime: *“oportunidade de ter uma bolsa e crescer; enquanto estudante em formação na área de licenciatura”*; *“a proposta de novas dinâmicas em sala de aula e a possibilidade de bolsa”*; *“a necessidade financeira e por gostar de fazer parte de projetos”* (fala das egressas).

Em uma das perguntas do questionário ao coordenador, que perguntava sobre sua percepção de atuação em relação aos bolsistas do programa PIBID, o mesmo respondeu:

“os bolsistas foram impactados pela realidade da sala de aula. Foi algo transformador, revolucionário, para eles, pois sentiram na pele o que é ser professor. Esse primeiro contato é importante para que eles tenham tempo de refletir sobre essa experiência ao longo do curso, o que não acontece com o estágio, que é no final. Eu tenho observado uma mudança no perfil da juventude” (Professor coordenador).

Como ressalta Nóvoa (2017, p. 1122), *“No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades”*.

Sobre os aspectos importantes que o programa trouxe para a sua formação, todos responderam que o mais importante foi o contato com o cotidiano escolar.

“Estar em uma sala de aula e sentir de perto como é o cotidiano da educação básica, percebendo a diferença entre escola e universidade mudou a minha visão sobre a docência” (Bolsista 1); *“Contato com os alunos”* (Bolsista 2); *“Proximidade com o cotidiano escolar e sala de*

aula” (Bolsista 3); “Trabalhar em grupo, responsabilidade e experienciar à docência” (Bolsista 4).

Com as egressas, o que mais considerou importante para a formação também foi o contato com o contexto escolar.

“Os aprendizados trocados nas formações, bem como a experiência de estar na sala de aula e interagir durante minha formação” (Egressa 1); “Ter o contato antes do estágio obrigatório com a sala de aula e a rotina da escola, além de dialogar com professores da rede e perceber as turmas e suas necessidades na área de História” (Egressa 2); “Os encontros formativos, tanto com colegas de curso, que auxiliaram nas discussões e reflexões; quanto com supervisoras/es, que por trabalhar como docentes na escola, sabiam nos orientar para aprimorar a nossa prática” (Egressa 3).

Em recente artigo apresentado por Licurgo, Stanzani e Passos (2014), a pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, com ex alunos bolsistas. Em entrevista com esses alunos, uma das questões era sobre o desinteresse da carreira docente. A pesquisa aponta que, uma pequena parcela dos entrevistados afirma não ter sofrido influência do programa PIBID sobre seguir a carreira docente, a grande maioria associa a decisão à participação no programa.

Na continuação das perguntas às egressas sobre no que o PIBID ajudou no desempenho da função docente, estas responderam que ter segurança durante os encontros e conhecer a realidade das escolas e *“constatar com a teoria e a prática universitária” (Egressa 1); a Egressa 2, considerou o PIBID um projeto excelente para as licenciaturas, pois oportuniza a inserção dos alunos da graduação com a sala de aula e a rotina escolar e “faz com que a Universidade esteja presente e em constante diálogo com a sociedade”, e completa, “Depois de formada, quando fui trabalhar em sala de aula, já tinha noção de planos de aula, organização do tempo e o que levar de novidade para não ter uma aula convencional” (Egressa 2). A egressa 3 pode perceber na oportunidade a expansão criativa e reflexão, “O projeto oportunizou uma expansão de criatividade, de reflexões, de ver possibilidades e acima de tudo, de perceber o valor da colaboração entre docentes e docentes em formação” (Egressa 3).*

Ao perguntar qual a importância do projeto PIBID com a escola e comunidade, o professor supervisor respondeu que

“Para a comunidade acadêmica (bolsistas e docentes) é um projeto que tem sua importância. Mas para a comunidade local, do entorno da escola, creio que a importância do projeto é limitada. Os bolsistas poderão até fazer uma sondagem da comunidade em que os alunos estão inseridos e, assim, conhecer a realidade dos estudantes, o que seria um passo importante. Mas conhecer e transformar uma realidade comunitária é um caminho que leva mais tempo do que o tempo do programa” (Professor supervisor).

O questionário com o coordenador foi pensado para desenvolver as ideias sobre a formação dos alunos licenciandos. O professor coordenador atua no programa há quatro anos, (dois editais), e vê a importância do programa para a formação inicial como fundamental, como afirma no parágrafo a seguir:

“É um programa fundamental, pois historicamente as diretrizes nacionais de formação de professores não valorizam o eixo pedagógico das licenciaturas, não oportunizam carga horária farta de formação. Estes cursos acabam formando mais pesquisadores, com pouca experiência em pesquisa em educação e ensino e pouco tempo em sala de aula, de modo que o PIBID contribui para formar professores mais consciência e engajados. Digo ainda que o PIBID forma profissionais de educação, isto é, o tempo de planejamento para as intervenções pedagógicas e a vivência em sala se tornam ethos do ser educador e isso não acontece quando um licenciando se forma sem participar do PIBID. O estágio ainda é insuficiente para formar professores” (Professor Coordenador).

As práticas desenvolvidas dentro do programa PIBID, contribuem para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, as experiências vivenciadas por esses personagens serão “(re)elaboradas e (re)significadas” ao longo do processo de formação. Como salienta Fernanda Marquezana, Greice Screminb e Eliana dos Santos (2017, p. 116), “O que ocorre por meio da reflexão nas e sobre as práticas de iniciação à docência, uma vez que tornar-se professor é um processo complexo e se constitui, ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional”.

Para completar a pergunta anterior, foi perguntado sobre a experiência docente nos estágios após ter feito parte do programa, as respondentes descreveram que se sentiram seguras durante o processo. Como afirmam:

“Me senti segura, ciente do que queria e pronta para experienciar aquele momento, a partir de outro olhar. Muito mais reflexivo fruto do próprio aprendizado que carregava enquanto bolsista do PIBID”
(Egressa 1).

A egressa 2, apontou que a carga horária dos estágios fora maior que a carga horária do programa PIBID, mas apontou que teve uma boa referência de organização, *“[...] já era possível ter uma referência de organização da burocracia na escola, também deu mais segurança para entrar na sala e conversar com os alunos”* (Egressa 2).

A segurança de entrar na sala de aula foi apontada por todas as egressas, assim como interação de estar com colegas do início e do fim do curso, como aponta a egressa 3, *“Os estágios foram realizados com maior segurança e tranquilidade, ainda que a preocupação típica estivesse presente, foi perceptível ver a diferença entre colegas que estavam ou já haviam participado do PIBID e colegas que nunca tinham pisado numa sala de aula na condição de professora”* (Egressa 3).

A avaliação dos bolsistas e egressas no desempenho do programa foi divergente, os bolsistas apontaram aspectos diferentes das egressas, mas não relacionados diretamente a sala de aula,

“Às vezes falta maior dialética entre o que os coordenadores planejam para desempenharmos na escola e a realidade de fato da escola”
(Bolsista 1);

“organização” (Bolsista 2);

“Mais tempo em sala para desenvolver dinâmicas com os alunos”
(Bolsista 3);

“Melhor autonomia” (Bolsista 4).

Já as egressas apontaram que,

“a aproximação entre a universidade e a escola poderia ser ainda maior” (Egressa 1);

“Poderia ampliar o número de escolas atendidas assim como os bolsistas e ter nos encontros entre os bolsistas e o coordenador mais recursos para executar projetos, como materiais de uso comum, tecnologias” (Egressa 2);

“O PIBID poderia aumentar o valor da bolsa, ser considerado como experiência docente em concursos e, inclusive, para fins trabalhistas. Em relação às atividades (planejamento, prática docente, leituras, reflexões, passeios, apresentações de trabalho, palestras, encontros, construção de mídia /blog/Facebook) creio que não haja melhorias a serem feitas” (Egressa 3).

A formação inicial é um trabalho complexo para os discentes, a instituição e para os docentes formadores, pois a qualidade da formação implica conhecimentos que se esgotam com a dinamização do currículo que o curso oferece. Assim “aprender a docência pressupõe a compreensão de que esta envolve um processo que se aprende ao longo da trajetória de vida dos sujeitos em formação”. Aprender a ser docente implica a inserção, a interação e ação no contexto escolar, já nos primeiros semestres do curso (Marquezana; Screminb; Santos, 2017, p. 116).

9 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM EGRESSAS DO PIBID HISTÓRIA

Neste capítulo, vai ser abordada as entrevistas com as egressas que participaram do PIBID História entre os anos de 2011 a 2014¹¹. Como já mencionado, as egressas (mulheres) que foram entrevistadas, não foram escolhidas por questões de gênero e sim pelo motivo de que estas estavam em exercício do magistério, um dos meus requisitos na escolha dos entrevistados.

Para melhor conhecer as participantes, segue algumas informações de cada uma na tabela a seguir.

Tabela 10- Informações sobre as entrevistadas egressas

NOME	FORMAÇÃO	VÍNCULO	NÍVEL DE ENSINO QUE ATUA

¹¹ O edital que interno para chamada de bolsistas para o PIBID entre os anos de 2011 e 2014, não foi encontrado no site do curso.

Professora A	Graduada em História, Pós-graduação em Ensino de História, Pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar, Especialização em Loga, Mestrado em Educação, atualmente cursa Turismo e Pedagogia em instituição privada.	Concursada- escola municipal	Fundamental II (6º a 9º ano)
Professora B	Graduada em História, Especialização em Ensino de EJA, Mestrado em Educação.	Concursada- escola municipal	EJA- de 6º a 9º ano
Professora C	Graduada em História, Mestrado em História, Doutoranda em Antropologia.	Contrato- escolas municipais. Afastada para o doutorado.	Fundamental II- (6º a 9º ano)

Fonte: entrevistas. Elaboração: autora

As entrevistas constituíram-se de três perguntas fundamentais para a compreensão da docência e as contribuições do PIBID para a formação inicial dessas professoras, além de perguntas específicas sobre a formação, o local em que atua e sua recepção na escola como docente. Nestas discussões não serão apresentadas todas as perguntas, somente as fundamentais para a compreensão deste capítulo e, assim, responder à pergunta central deste trabalho. Vale salientar novamente, que as respostas foram transcritas na íntegra, levando em consideração a importâncias das contribuições. A primeira pergunta selecionada diz respeito aos desafios enfrentados no primeiro dia de aula, a segunda como lidou com as dificuldades, a terceira e mais importante, quais as contribuições que o programa PIBID trouxe para a formação inicial dessas professoras.

Qual o maior desafio enfrentado nos primeiros dias como docente titular?

Relato da Professora A:

*Bom, tem vários desafios ne! O primeiro desafio pra mim, foi não saber as aulas que eu ia atuar, por que eu entrei em junho e eu tava completamente perdida, eu não sabia aonde a professora anterior tinha parado. [...] Depois meu desafio foi **adequar minha prática docente as turmas, [...] Mas o maior, que ainda continua sendo pra mim é o conteúdo. Como eu vou abordar esse conteúdo, a maneira que eu vou trabalhar didaticamente, as fontes que eu vou utilizar, [...] eu tinha uma insegurança de transmitir, de mediar...** (Professora A, grifos da autora).*

Relato da Professora B:

*[...] na verdade o maior desafio que eu tive foi com relação as turmas, porque ainda que a minha especialização tenha sido em EJA e eu tenha feito parte do pibid em EJA, a gente sabe que quando entra pra uma turma de EJA, a gente tem ali alunos que tem 16 anos, 17, daqui a pouco na mesma turma tem um aluno de quase 60 anos. **Então o maior desafio era... buscar estratégias que eu conseguisse alcançar a realidade de cada turma, então não era só pensar o conteúdo de História, era pensar como trabalhar aquele conteúdo com uma realidade do meu sexto ano, do meu sétimo, e assim por seguinte.** (Professora B, grifos da autora).*

Relato da Professora C:

*Primeiro **a idade**, eu entrei em sala de aula com 22 anos, eu tava formada já. Então assim, a relação com os teus colegas professores e supervisores é bem delicado porque todos te enxergam como uma pessoa inexperiente, e de fato tu és inexperiente, mas tu tens formação e tu tem competência pra isso. [...] **a dificuldade, se deu nas relações de escuta, de valorizar o que a pessoa ta falando, de tentar mudar, de propor uma aula diferente, uma aula em conjunto e aquela pessoa que tá a muito tempo na sala de aula não ser flexível com propostas, essa foi a primeira dificuldade.** (Professora C, grifos da autora).*

Duas das três entrevistadas sentiram, no início das atividades docente, a dificuldade de adequar a prática, como abordar os conteúdos em sala de aula. Essa dificuldade, não é exclusiva

apenas das e dos bolsistas PIBID da Instituição UNIPAMPA, a dificuldade de transmitir os conhecimentos acadêmicos em conteúdos didáticos em sala de aula, é uma realidade de muitos alunos em processo formativo.

Nóvoa (2022, p. 82), traz um destaque em seu livro *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar* (2022), que a importância do conhecimento científico e pedagógico na formação de professores, por si só, não são suficientes. Segundo o autor, não devemos, de forma alguma, subestimar o valor do conhecimento científico das disciplinas, como a Matemática ou a História, da mesma forma, não podemos desvalorizar o conhecimento pedagógico e o das ciências da educação, que englobam questões psicológicas, históricas, sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas.

No entanto, esses dois tipos de conhecimento, que geralmente compõem os currículos de formação de professores, tendem a ignorar um terceiro tipo, que de acordo com Nóvoa, é um elemento indispensável: “o conhecimento profissional docente”. Se não reconhecermos a existência e a importância desse "terceiro conhecimento", não conseguiremos afirmar a docência como uma "profissão baseada no conhecimento". O grande desafio da formação de professores é que ela ainda se limita entre o conhecimento científico e o pedagógico.

Uma passagem do texto de Nóvoa (2022, p. 86), que se refere a colaboração entre os profissionais formadores e os profissionais em formação e que se encaixa no relato da Professora C que relato a dificuldade de colaboração entre os colegas mais experientes nos diz “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”.

Como tu lidou com as dificuldades?

Relato da Professora A:

A primeira coisa que eu fiz foi criar um grupo de WhatsApp entre os professores de história aqui de Jaguarão [...]. Depois eu pedi muita ajuda pra supervisão da escola, [...] mas essa ajuda assim, coletiva favoreceu bastante, porque no final eu entrei bem (Professora A, grifos da autora).

Relato da Professora B:

Eu fui sentindo com o passar do dia o que eu tirava daquela rotina, daquela turma e o que eu devia colocar. Eu deixei eles muito livres nos meus primeiros encontros, foram muito mais de escuta do que de fala. (professora B, grifos da autora).

Relato da Professora C:

*Olha, apoio... assim, eu venho de uma família de professoras tá, minha vó era professora, minha mãe, minhas tias, tudo, minha família toda envolvida com educação. Então **muito do apoio e da superação dessas dificuldades, vieram dentro de casa mesmo né, [...]** muito dos conselhos vieram de uma área familiar, assim, não tive ah.... apoio psicológico ou qualquer outro tipo de coisa vindo da escola ou da gestão municipal, né* (Professora C, grifos da autora).

As observações de Flávia Eloisa Caimi (2009), nos diz que a sua preocupação se centra no redimensionamento da formação do professor de história, questionando as possibilidades de formar esse profissional como um investigador que reflete sobre sua prática em sala de aula. Nesse contexto, a autora determina que o desenvolvimento profissional não ocorre pela simples aplicação de metodologias ou didáticas separadas dos fundamentos teóricos, nem pelo uso de teorias ou técnicas adquiridas em cursos ou palestras. Embora o domínio dos conteúdos históricos seja obrigatório, ele por si só não garante a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento profissional se realiza, sobretudo, pela capacidade do professor de analisar e refletir sistematicamente sobre sua prática, em diálogo com seus pares e guiado por teorias relevantes às questões que surgem. Assim a autora completa,

Nessa perspectiva, entendo que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos (Caimi, 2009, p. 29).

Cada uma das entrevistadas buscou ajuda para lidar com as dificuldades, de estar professora, de uma maneira diferente uma das outras, com a família, na escola, no próprio grupo de colegas, é interessante destacar que estas professoras não se sentiram acuadas perante as dificuldades, talvez por já terem experienciado a prática na formação inicial. Para Marquezana; Screminb; Santos (2017), pode-se dizer que o sujeito em formação inicial vai se tornar professor

e aprimorar sua trajetória a partir da conscientização de sua “incompletude” e do desejo de melhorar sua prática. Dessa forma, ele busca aprender por diferentes meios, promovendo seu próprio desenvolvimento e autoformação.

Quais as contribuições que o pibid teve na sua formação inicial e agora como docente?

Relato da Professora A:

O pibid ele foi um grande presente pra gente que é estudante participar de um projeto desses é muito gratificante, é muito importante né. Acho até que poderia ser obrigatório hoje de tão importante que ele é; porque o pibid ele vai te facilitar essa... esse início de carreira, inclusive ele vai te orientar as bases pra saber se tu quer ser professora ou se tu não quer, se tem esse perfil ou se tu não tem. [...] a gente tinha o ônibus, que é o micro ônibus da Unipampa, então a gente tem que fazer passeios com eles, a gente tinha essa oportunidade então nós fizemos várias coisas com eles, a gente apresentou a cidade inteira pra eles pelo ângulo da Educação Patrimonial né [...] nós vivenciamos isso com eles, e isso eu busco fazer agora nas minhas aulas de História [...]. Então o pibid me deu muito subsidio pra pensar uma aula diferenciada e não aquela aula rotineira e tudo mais, [...].
(Professora A, grifos da autora).

Relato da Professora B:

[...] o que eu vejo assim, se eu tecer um comparativo com colegas meus que na época não participaram do programa, quando chegava no estágio, a segurança que eu tinha e a insegurança que os meus colegas tinham era visível. Não era só por uma questão de introspecção as vezes da personalidade da pessoa, era por não poder ter experienciado aquele exercício de docência sabe... de ir pra escola, as formações, embora nem sempre a gente ia com todo o gás para as formações, mas depois refletindo sobre essas formações elas me ajudaram a pensar e olhar praquela teoria que nem sempre na prática ela conversa, mais o quê que a gente pode fazer pra modificar então

essa teoria e conversar melhor quando a gente vai pra sala de aula, ter uma prática mais significativa. Então eu penso que o pibid ele colaborou não só no exercício de uma sala de aula, de perceber aquele espaço, de saber como lidar com aquele espaço, mas também de refletir no momento que eu era uma estudante que tava em formação e agora no momento que eu sigo em formação, mas enquanto uma docente. O pibid ele abre portas que vão além do programa sabe. Ele abre portas que ficam... na vida e que fortalece conforme a gente vai trocando experiências e vivências ao longo da nossa vida formativa. [...] (Professora B, grifos da autora).

Relato da Professora C:

*O pibid é uma convivência também, entre pessoas, e a convivência sempre vai causar alguns desarranjos, atritos e tudo mais. Mas eu vejo ele como... ele foi fundamental, foi extremamente importante pra minha formação, porque ali, além das leituras que nós tínhamos com autores referente a educação né, sempre algum dia da semana existia encontros pra debater leituras e traçar planejamentos, [...]. E aí ele contribuiu, esse projeto contribuiu muito porque ele fez com que a gente pensasse, refletisse sobre a prática docente, sobre ultrapassar algumas práticas também que é muito comum dentro da sala de aula. Então assim, aula de história que geralmente, nas escolas, **os alunos não são muito simpáticos com essa aula porque tem um uso de livro didático muito alto** né, se tu for analisar assim, quase todos os professores eles são muito apegados ao livro didático. Então a gente levava músicas, a gente fazia oficinas com história oral, sobre história oral pra aula, então não se apegava tanto com a palavra escrita, aqueles textos imensos né, aquelas coisas todas que tornam uma aula entediante e... essas experiências durante esse projeto, fez com que **eu também adotasse essas práticas. [...]** **Trazendo outras alternativas pra dentro da sala de aula** (Professora C, grifos da autora).*

No relato das professoras egressas, o PIBID contribuiu exclusivamente para orientar os alunos e alunas em formação a descobrir novas perspectivas para dentro da sala de aula, buscar, a partir, do outro, do seu meio, da comunidade, entender-se como docente e transmitir o

conhecimento teórico, vivenciado na universidade, para dentro da sala de aula, de maneira atraente, reflexiva, crítica, e socialmente engajada com responsabilidade de estar naquele lugar.

Na perspectiva de Marquezana, Screming e Santos (2017, p. 118), a aprendizagem da docência se amplia na medida em que os futuros professores constroem novos sentidos e significados para o aprendizado, o que torna sua participação mais ativa. Com isso os futuros profissionais fortalecem sua capacidade reflexiva e sua consciência de ser protagonista no próprio processo formativo. Nessa perspectiva, o Pibid atua como um incentivador para a busca de maior aprofundamento sobre a prática docente, já que os futuros professores se envolvem no programa por meio de atividades colaborativas entre instituições. Assim, a aprendizagem da docência ocorre de forma não linear ao longo da formação, sendo influenciada por momentos de vivência dos futuros profissionais, tanto pessoais quanto acadêmicos, escolares ou em outros espaços educativos. Nas palavras das autoras “Esse complexo exercício de aprender a docência permite que o professor se adapte aos diversos contextos de ensino e aprendizagem, e fomente, via participação e reflexão, as indagações a respeito de seus saberes e fazeres”.

Sobre as questões de identidade do profissional docente, Pereira e Martins (2002, p. 123), comentam que a significação do profissional docente se dá a partir de sua prática no cotidiano, na realidade e “deve ser avaliada segundo seus valores, história de vida, representações, saberes e angústias, anseios e sentido que tem o professor em sua vida”. As autoras, citando Pimenta (1999, p. 18-19), destacam três passos para a construção da identidade do professor: primeiro, os saberes produzidos pela sua prática e reflexão no dia a dia da sala de aula e a troca de experiência seus pares, assim como a pesquisa que deve estar presente em sua vida; segundo, o conhecimento e domínio das áreas específicas, pois sua tarefa é “a produção de conhecimento e a criação das condições para que esta ocorra”, e por fim, o terceiro passo está nos saberes pedagógicos, “saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos”, que na história da formação de professores, esses saberes tem sido trabalhado de forma desarticulada.

10 E-BOOK INTERATIVO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS

Um E-book interativo tem a função de informar e interagir com o leitor; o E-book foi pensado para tornar as informações sobre o programa PIBID mais sucintas, com o objetivo de apresentar alguns passos básicos desenvolvidos no programa, por bolsistas e professores

supervisores; os deveres a serem desenvolvidos por cada sujeito (aluno e professor), assim como algumas discussões teóricas, seguindo a contribuição de autores que discutem sobre o tema apresentado até aqui.

No material, encontra-se três capítulos:

- ➔ Introdução ao PIBID: onde aborda aspectos burocráticos e discussões teóricas específicas sobre o programa, como Portarias e Resoluções;
- ➔ Metodologia do PIBID: discute aspectos comuns em programas de ID como a elaboração de um plano de aula e;
- ➔ Experiências dos alunos: dispõem de relatos de bolsistas e egressas do PIBID História/UNIPAMPA, de dois editais distintos e algumas atividades colaborativas.
- ➔ Ainda no fim do e-book há uma atividade extra, onde é possível compartilhar as atividades e relatos de experiência desenvolvidos na instituição em que atua o leitor.

O E-book foi construído na plataforma *Canva*, um aplicativo disponível de forma gratuita que possibilita a criação de diversos elementos como convite, panfletos, infográfico, etc. No E-book, consta atividades com salas criadas no *Padlet*, um outro aplicativo gratuito, que possibilita a criação de murais, podendo acrescentar fotos, comentários e curtir a postagem dos demais participantes.

Conteúdo interativo disponíveis no E-book:

- Quadro de apresentação: tem a função de alunos licenciandos e professores, se apresentarem, enquanto docente de ID e professor titular;
- Quadro observações: onde os participantes podem relatar pontos relevantes, ou não, que o programa oferece para a sua formação;
- Blogue do PIBID: tem a finalidade de troca de experiência entre instituições, programas, projetos e subprojetos; aqui é possível publicar relatos de experiência e atividades desenvolvidas.

Acessar o E-book em: <https://xn--pibidbookcontribuies-11b22a.my.canva.site/> ou



Imagem 3- Capa do E-book

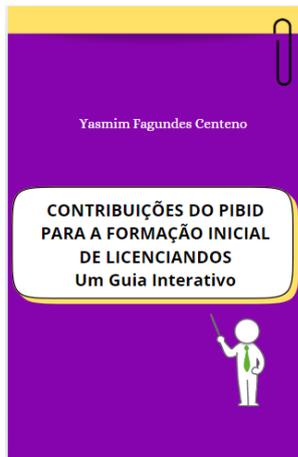


Imagem 4- Conteúdo interativo



11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, com a perspectiva de contribuir com a formação docente, a partir da temática sobre o programa de iniciação à docência, PIBID, problema central deste trabalho e considerando seu contexto formativo, destaco que o programa contribui, de forma significativa, como destacado na fala das entrevistadas. Acredito que o programa não dispôs de dificuldades, e sim, de engajamento, compartilhamento, ensino e aprendizagem e aperfeiçoamento da prática docente.

A análise do Projeto Político Pedagógico, assim como as Diretrizes apresentadas, discutem sobre a prática nos componentes curriculares, ficando a cargo de professor formador manter o trabalho de aplicar dentro de sua carga horária, horas práticas. O que fica evidente é a penas a carga horária prática desenvolvida nos estágios obrigatórios. Na perspectiva dos professores supervisores e coordenador do projeto, o programa aparece como um ótimo

subsídio para a formação dos professores, pois o mesmo, insere os discentes de licenciatura no contexto da educação básica, mesmo que nos primeiros semestres do curso.

A pesquisa, demonstrou a relevância do programa para a aproximação entre a universidade e a escola, proporcionando aos licenciandos uma vivência prática significativa. A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos relatos de experiência das egressas e das percepções do supervisor e coordenador do programa permitiu traçar um panorama da formação inicial na instituição e o papel do PIBID nesse processo, o de formador da carreira docente.

O PIBID se mostra como um espaço fundamental para a construção da identidade docente, o desenvolvimento de habilidades práticas e a articulação entre teoria e prática. As egressas entrevistadas destacaram a importância do programa para a compreensão da realidade escolar, o desenvolvimento da autonomia, a criatividade e o aprendizado de diferentes metodologias de ensino. A experiência no PIBID possibilitou a elas uma inserção profissional mais segura e reflexiva, diferenciando-as da visão tradicional de que a escola é apenas um campo de aplicação da teoria e a importância de mostrar que o programa contribui para isso.

É importante reforçar a importância de uma formação inicial que integre a teoria e a prática, valorizando a experiência e a reflexão crítica. O PIBID, nesse sentido, tem um papel fundamental a desempenhar, estimulando a construção de saberes docentes a partir da vivência do cotidiano escolar. É preciso, no entanto, investir na formação dos supervisores, garantindo que eles atuem como mediadores do processo de aprendizagem dos licenciandos.

O E-book interativo, como produto final da pesquisa, visa disseminar os resultados da investigação e contribuir para a formação inicial de professores de História. Espera-se que este trabalho possa fortalecer o debate sobre a importância da prática na formação inicial e a busca por modelos de formação que preparem os futuros professores para os desafios da educação básica.

Uma proposta de pesquisa futura é a de investigar a percepção dos alunos da educação básica sobre a atuação dos bolsistas do PIBID, avaliando o impacto do programa na qualidade do ensino. A partir da análise dos dados coletados, conclui-se que o PIBID se configura como um programa relevante para a formação inicial de professores, proporcionando aos licenciandos uma experiência prática fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades e a construção de sua identidade docente. É preciso, no entanto, enfrentar os desafios e fortalecer o programa para garantir sua efetividade na formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. **PROFESSORES REFLEXIVOS EM UMA ESCOLA REFLEXIVA**. São Paulo. Cortez, 2011.

ALBINO, Ângela Cristina A; SILVA, Andréia F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. São Paulo. Editora 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID** e da outras providências.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7219&ano=2010&ato=8c2cXWU5EMVpWT09a>.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 011 /2012**. Brasília, 2012. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 061 /2013**. Brasília, 2013. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 02 /2020**. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 23 /2022**. Brasília, 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 10 /2024**. Brasília, 2024. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência PIBID**. Disponível em:

BRASIL. Portaria Normativa nº. 096, de 18 de julho de 2013. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 046, de 11 de abril de 2016. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-395720096>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542#anchor>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia** (p. 5-9). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=curriculo

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 - **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>.

CAIMI, Flávia Eloísa. A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. A Licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latinoamericana de História**, vol. 2, n. 6. Edição Especial, 2013. p. 193-209

CAVALCANTE, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de História. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72. Curitiba, 2018. p. 249-267.

CAVALCANTE, Erinaldo Vicente. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. **Roteiro**, v. 45. Joaçaba, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 4 dez. 2024.

COSTA, Viviane Grace. **Afetos, Memórias e Narrativas do PIBID HISTÓRIA UFRJ (2011-2014): Uma “Casa Comum” para formação de Professoras?** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. UFRJ, 2022.

CUNHA, Maria I. Professor da Educação Superior. MOROSINI, Marília C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário**. Vol. 2. INEP/RIES, 2006.

DEIMLING, Natalia N.M; REALI, Aline Maria de M. R. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 36. Belo Horizonte, 2020.

Diário Oficial da União. Seção 1, nº 239, 2007. P. 39 - ISSN 1677-7042

FERREIRA, Angela Ribeiro. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, p. 301-320 – 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: 10 ANOS DE EMBATE ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO. **Educ. Soc.** V. 23, n. 80. Campinas, 2002. p. 136-167. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

GALLO, Maria Eduarda Franco; CARATTI, Jônatas Marques. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência do curso de história da Universidade Federal do Pampa. **Revista RELACult**, v. 05, ed. Especial, abril, 2019.

GATTI, Bernadete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURAS, CURRÍCULOS E POLÍTICAS. **Movimento**: revista de Educação, ano 2, n. 2. Universidade Federal Fluminense, 2015. ISSN 2359-3296

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2008.

GUILHERME, Alexandre A.; CHERON, Cibele. Guia prático de pesquisa em Educação. 1º edição. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021. p.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 100-114.

HARTMANN, Ângela Maria et al. **Redes que tecem saberes**: vivências e práticas da iniciação à docência. HARTMANN, Â. M et al. (Orgs). São Leopoldo: Oikos, 2014.

LAPLANTINE, François. O CAMPO E A ABORDAGEM ANTROPOLÓGICAS. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnes Chauvel. São Paulo. Brasiliense, 2007. P. 13-33.

LICURGO, Grazielle Borges; STANZANI, Enio de Lorena; PASSOS, Marinez Meneghello. Influência do PIBID na escolha pela carreira docente: o que dizem os ex-bolsistas egressos de

um curso de Licenciatura em Química. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024011, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5300. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/5300>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARINS, Ida Maria. DESAFIOS DE UM SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR NO PIBID. Anais do **IX ENALIC**, 2023.

MARQUEZANA, Fernanda F; SCREAMING, Greice; SANTOS, Eliane A. G dos. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>

MELLO, Luis Gonzaga de. Antropologia cultural, Objeto e Metodo. MELLO, L. G. de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. Petropolis. Vozes, 1982. p. 33-78.

NETO, José Antonio Gabriel. **O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O SEU SABER: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PIBID/CAPES**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza. Universidade Federal do Ceara, 2014.

NÓVOA Antonio. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. NOVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador SEC/AIT, 2022.

NÓVOA, Antonio. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NOVOA, Antonio. Três teses sobre o terceiro: Para repensar a formação de professores. NOVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador SEC/AIT, 2022.

OLIVEN, Ruben George. **A antropologia de grupos urbanos**. Petropolis/RJ. Vozes, 2007).

PACIEVITCH, Caroline. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisa. **Multiplas vozes na formação de professores de história: experiências Brasil-Argentina**. GIL, Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (Orgs.). Porto Alegre. UFRGS, 2018.

PANIAGO, Rosenilde N; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone A. da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, v. 34. Belo Horizonte, 2018

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. NOVA TENTATIVA DE PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: A BNC-FORMAÇÃO. **Revista Praxis Educacional**. V. 17, n. 46, 2021. p. 53-71. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A Atualidade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre, Cirkula, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido; GREDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. Estagio: diferentes concepções. PIMENTA, S. G. **Estagio e Docência**. São Paulo. Cortez, 2004.

PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO HISTÓRIA. Unipmapa, 2023.

PROST, Antoine. “Criação de enredos e narratividade”, in **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 211-234

RAMÍREZ, Iris Anita Fabián. **INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**. Boa Vista (RR): UERR, 2021. (Dissertação)

RÜSEN, Jörn. **HISTÓRIA VIVA**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. MARTINS, Estevão de Rezende (Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. ROSA. Ernani F. da. (trad.). 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, Fernanda Karine Moura Silva. **A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM OS COORDENADORES DA ÁREA DO PIBID/UFOP**. Dissertação de mestrado. Mariana. UFOP, 2020.

SILVA, Isadora C.; NEUMANN, C. P.; LAGE, L. da C.; MACHADO, J. B. AS IDEIAS DE UNIVERSIDADE: A VISÃO DA COMUNIDADE SOBRE A UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 2, 2018

SILVEIRA, Andriele Paiva da. **A NOSSA SAÍDA É A LUTA TODO DIA: A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL – UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO**. Monografia. UNIPAMPA, Jaguarão, 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

SILVEIRA, Verônica Canteiro. **O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR E DOS LICENCIANDOS EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES**. Dissertação de mestrado. Rio Grande. FURG, 2014.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A NOÇÃO DE “PROFISSIONAL REFLEXIVO” NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADE, USOS E LIMITES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, nº 168, Jun. 2018. p. 388-411.

UNIPAMPA. **Estatuto da Universidade Federal do Pampa**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2022/10/estatuto-alterado-pela-res--357-2022.pdf> Acesso: 6/3/2024.

UNIPAMPA. LEI 11.640 de 11 de janeiro de 2008. **Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm. Acesso em: 6/3/2024.

UNIPAMPA. **Projeto Político Pedagógico**. Curso História Licenciatura, 2023. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/files/2023/09/ppc_historia_2023_final.pdf.

UNIPAMPA. **REGIMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL**. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/files/2023/06/regimento-ppgedu-2023.pdf>. Acesso: 6/3/2024.

VIEIRA, Rhyvia Laura Silva. **APRENDER PARA ENSINAR: PIBID-UFS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2013-2020)**. Dissertação de mestrado. UNIT. Aracaju, 2022.

Anexo 1- Imagens dos slides da apresentação do projeto aos (as) bolsistas

NOVOS INÍCIOS, VELHAS PERSPECTIVAS: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM O PIBID

Yasmim Fagundes Centeno
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Silvana Maria Gritti

Proposta

Este projeto tem o interesse em desenvolver as atividades de pesquisa, pondo na linha de frente, os enfrentamentos da carreira docente para os estudantes da graduação, detendo-me na formação inicial de professores e professoras de História, focado na prática dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa.

QUESTIONAMENTO

Os problemas enfrentados na profissão docente, bem como os debates que envolvem a formação inicial de professores, implicam em questionar sobre a formação e preparação dos alunos de licenciatura para a sua atuação profissional. Os possíveis e diversos olhares que a escola possui sobre os alunos estagiários e os alunos que desenvolvem as atividades de iniciação à docência como o PIBID e como são vistos pelos docentes titulares da educação básica, também implicam nos conhecimentos desta pesquisa.

PORTANTO, TAL INVESTIGAÇÃO TEM COMO PROBLEMÁTICA: CONSIDERANDO AS TRAJETÓRIAS E OS CONTEXTOS FORMATIVOS, QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA?

GERAL-

- Entender quais as dificuldades e contribuições o programa PIBID apresenta aos estudantes em relação a escola e a universidade para a sua formação, ou seja, seu processo de aprendizagem.

Específicos-

- Analisar o PPC do curso de História visando a perspectiva do professor de história;
- Detectar o tipo de formação presente no projeto PIBID;
- Desenvolver a análise antropológica dos sujeitos e seu contexto;
- Compreender a perspectiva dos professores atuantes da educação básica, que foram alunos do curso(egressos), sobre a formação docente e suas relações com o programa;
- Investigar o perfil dos supervisores e coordenadores dos projetos e averiguar até onde este profissional atua nas escolhas dos graduandos, como assume sua função e suas experiências de sala de aula da educação básica.

SUJEITOS
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

METODOLOGIA

- Atividade 1- Apresentação da pesquisadora e do projeto que será desenvolvido;
- Atividade 2- Observação das reuniões semanais dos bolsistas com o supervisor na escola piloto; Observação das reuniões semanais com os bolsistas, supervisor e coordenador;
- Atividades 3- Lançamento, via Formulário Google, do questionário aos bolsistas e egressos;
- Atividade 4- Entrevista com o supervisor do programa, utilizando as perguntas pré estabelecidas; Entrevista com o coordenador do programa, utilizando as perguntas pré estabelecidas;
- Atividade 5- Contribuições (produto final)

Anexo 2- Relatório de Atividades Ano Base 2011**DADOS**

Coordenador	Ângela Mara Bento Ribeiro	
Subprojeto História		
Nº de bolsistas	10	
Escola e nº de alunos envolvidos	1 escola 250 alunos	
Vigência	24 meses (julho2011-junho2013)	
Resumo do Projeto	<p>A proposta PIBID-2011, intitulada “Entre a universidade e a escola: redes que tecem saberes docentes”, busca construir redes de saberes na interface entre docência, ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é incentivar a formação de docentes para a Educação Básica com uma abordagem investigativa e reflexiva, valorizando a multiplicidade de perspectivas dos professores da Educação Básica e dos bolsistas de iniciação à docência (ID). As relações universidade-escola são fundamentais para esse processo, permitindo que bolsistas ID articulem experiências teóricas e práticas. A pesquisa e extensão ocorrem em diálogo com as escolas, onde os bolsistas ID trazem novas propostas e reflexos com base em suas vivências. A proposta incorpora as TICs não apenas como ferramentas, mas como formas de produzir significados pedagógicos novos. A construção de redes de aprendizagem encontra-se na fase inicial, sendo fundamental para criar “unidades na diversidade” entre subprojetos heterogêneos. Os resultados indicam avanços, como a valorização das experiências escolares, o fortalecimento das relações entre universidade e escolas, e a criação de um ambiente virtual (Moodle/Unipampa) para o compartilhamento de produções coletivas.</p>	
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS ALCANÇADOS	

<p>Jul/2011</p> <p>Apresentação do subprojeto aos bolsistas e supervisores e a construção de uma pauta de responsabilidades de cada bolsistas de ID e suas obrigações.</p>	<p>No Subprojeto História, foram organizados o planejamento e a agenda geral, incluindo reuniões, eventos, publicações e um blog. Houve também uma importante aproximação com professores e funcionários, o que gerou adesão em diversas áreas, especialmente no subprojeto de Educação Patrimonial.</p>
<p>Out/2011</p> <p>Visita guiada com bolsista e supervisores.</p> <p>24 a 26- III SIEPE</p>	<p>Produção de conhecimento sobre a história da cidade.</p> <p>No Subprojeto História foram apresentados Banners e Vídeo-relato.</p>
<p>Nov/Dez/2011</p> <p>Organização de dez textos base e três complementares, duas atas e um caderno para cada bolsista (diário).</p>	<p>Reflexão do papel do professor e a relação com Educação Patrimonial.</p>

Fonte: Hartmann *et al.*, (2014). Elaboração: autora

Anexo 3- Relatório de Atividades Ano Base 2012

DADOS

<p>Coordenador Subprojeto História</p>	<p>Juliane Conceição Primon Serres</p>
<p>Nº de bolsistas</p>	<p>15</p>
<p>Escola e nº de alunos envolvidos</p>	

Vigência	24 meses (julho2011-junho2013)
Resumo do Projeto	A proposta PIBID-2011, intitulada “Entre a universidade e a escola: redes que tecem saberes docentes”, busca construir redes de saberes na interface entre docência, ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é incentivar a formação de docentes para a Educação Básica com uma abordagem investigativa e reflexiva, valorizando a multiplicidade de perspectivas dos professores da Educação Básica e dos bolsistas de iniciação à docência (ID). As relações universidade-escola são fundamentais para esse processo, permitindo que bolsistas ID articulem experiências teóricas e práticas. A pesquisa e extensão ocorrem em diálogo com as escolas, onde os bolsistas ID trazem novas propostas e reflexos com base em suas vivências. A proposta incorpora as TICs não apenas como ferramentas, mas como formas de produzir significados pedagógicos novos. A construção de redes de aprendizagem encontra-se na fase inicial, sendo fundamental para criar “unidades na diversidade” entre subprojetos heterogêneos. Os resultados indicam avanços, como a valorização das experiências escolares, o fortalecimento das relações entre universidade e escolas, e a criação de um ambiente virtual (Moodle/Unipampa) para o compartilhamento de produções coletivas.
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS ALCANÇADOS
Maio/2012 Definição de resumo de trabalhos e organização do cronograma das reuniões. Organização e realização do II IntraPibid	Criação de uma agenda e organização de trabalho. 30 encontros de maio a dezembro.
Maio/Jul/2012 Aplicação e análise de questionário sobre os conhecimentos prévios dos alunos.	
Junho/2012	Conhecer e discutir sobre os primeiros povos que habitaram a região, seus costumes, tradições e patrimônios.

<p>Palestra “a “Minuanos/Guenoas. Os cerritos na bacia da Lagoa Merin e as origens de uma nação pampeana” com Carlos Pereira.</p>	
<p>Julho/2012</p> <p>Discussão e sistematização das informações levantadas sobre os bens patrimoniais da cidade com a finalidade de apresentar pôster</p>	
<p>Agosto/2012</p> <p>I seminário PIBID na Escola</p>	<p>Permitiu aos bolsistas apresentar o resultado das pesquisas na escola.</p>
<p>Ago/Nov/2012</p> <p>Reuniões individuais e discussão de metodologias para utilização dos bens em sala de aula e desenvolvimento das intervenções. Cada bolsista desenvolveu cerca de 6 intervenções em sala de aula.</p>	<p>Desenvolvimento da capacidade de organização de conteúdos, criação de metodologias e desenvolvimento didático. Maior aproximação com os supervisores. Realização das atividades junto aos alunos do Ensino Médio e Fundamental e EJA.</p>
<p>Out/2012</p> <p>Palestra “A fronteira do lado de lá” com Luiz Arismendi.</p>	<p>Maior conhecimento da história do Uruguai e sobretudo, Rio Branco, permitindo estabelecer relações entre a história de Jaguarão e da Cidade vizinha.</p>
<p>Out/Nov./2012</p> <p>A partir das pesquisas, foi feita uma compilação para publicação em formato cartilha ou textos de jornais.</p>	<p>Provável publicação em jornal interessado.</p>

<p>Convite de outra escola para apresentar o projeto aos alunos do 4º ano do EF.</p> <p>Exposição em banners intitulada: “Compartilhando os bens de Jaguarão: um pouco de nossa história e patrimônio” realizada inicialmente na escola Espírito Santo com previsão de ser apresentada na Feira do Livro.</p> <p>Atividade lúdico-didática com o objetivo de dinamizar as práticas educativas envolvendo o patrimônio como fonte para o ensino. O público-alvo: alunos de oito a treze anos. Data: aniversário da cidade. Local: Praça Alcides Marques.</p>	<p>Compartilhamento das pesquisas e conhecimento de outros espaços escolares e professores.</p> <p>Possibilitou pensar estratégias lúdico-didáticas para trabalhar o tema patrimonial.</p>
<p>Nov/2012</p> <p>Apresentação de trabalho no IV SIEPE e participação no III IntraPibid.</p>	<p>O trabalho apresentado por três bolsistas no SIEPE recebeu o prêmio de “Melhor trabalho na categoria ‘ENSINO’ na área das Ciências Humanas”.</p>
<p>Maio/Dez/2012</p> <p>Criação de cartazes e folderes de divulgação do projeto.</p>	<p>Trabalho em equipe, desenvolvendo a criatividade e habilidade com materiais visuais.</p>

Elaboração de relatórios das atividades e atas das reuniões.	
<p>Dez/2012</p> <p>Participação na Semana Acadêmica do Turismo-Campus Jaguarão.</p> <p>Atualização do portal PIBID História.</p>	<p>Apresentação do projeto.</p> <p>Organização do espaço do subprojeto no portal institucional do Pibid 2011.</p>

Fonte: Hartmann *et al.*, (2014). Elaboração: autora

Anexo 4- Reformulações do PIBID após 2010- Portarias

PORTARIA N° 096, DE 18 DE JULHO DE 2013

Seção I- Das Características do Projeto e dos Subprojetos

Art. 5º O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das

diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar: I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido; III – atividades de socialização dos impactos e resultados; IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores; V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos (Brasil, 2013, p. 3-4).

Seção II- Do Quadro de Bolsas

- 01 (uma) bolsa- coordenador institucional/por projeto;
- Até 03 (três) bolsas- coordenador de área;
- As bolsas para coordenador de área e supervisor, serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas;
- Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes;
- Casa supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes.

Seção III- Dos Requisitos dos Bolsistas

- Bolsistas de iniciação à docência: matriculado em cursos de licenciatura da IES na área do subprojeto; ter concluído pelo menos um período letivo no curso; possuir bom desempenho, comprovado em histórico escolar; e ser aprovado no processo seletivo realizado pela IES.

§1º O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que: I – não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto. §2º A instituição participante do Pibid não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º (Brasil, 2013, p. 14).

Seção V- Dos Deveres dos Bolsistas

- Ao coordenador de área:
 - I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
 - II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
 - III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;
 - IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
 - V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
 - VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
 - VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;
 - VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;
 - IX – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pela IES à qual está vinculado;

- X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;
 - XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
 - XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;
 - XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
 - XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
 - XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (Brasil, 2013, p. 16)
- Ao supervisor:
 - I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
 - II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
 - III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;
 - IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
 - V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa;
 - VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
 - VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
 - VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
 - IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
 - X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

- XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
- XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (Brasil, 2013, p. 16-17).
- Aos bolsistas de ID:
 - I – participar das atividades definidas pelo projeto;
 - II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
 - III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;
 - IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
 - V – assinar Termo de Compromisso do programa;
 - VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);
 - VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
 - VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
 - IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;
 - X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
 - XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber. Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional (Brasil, 2013, p. 17-18).

Fonte: PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. Elaboração: autora

PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016

Seção I- Das Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos (alterou)

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica e deve contemplar: I. a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC; 5 II. articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM; III. quando houver, articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES; IV. o contexto educacional da região onde será desenvolvido; V. atividades de socialização dos impactos e resultados; VI. aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores; VII. questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos (Brasil, 2016, p. 4-5).

Art. 8º As atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência no projeto institucional terão carga horária de 10 horas por semana, sendo seis horas nas escolas da educação básica e quatro horas na instituição de ensino superior.

Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II. §1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência. §2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência (Brasil, 2016, p. 5).

Seção I – Das Modalidades e Duração da Bolsa

Art. 25. As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são: I. coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, no valor de R\$ 1.500,00; II. coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00; III. supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, no valor de R\$ 765,00; IV. iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, no valor de R\$ 400,00. Art. 26. A duração das bolsas serão definidas em edital, observando que a participação dos bolsistas de iniciação à docência no programa será de até 12 meses,

prorrogáveis 10 por até igual período, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente (Brasil, 2016, p. 9-10).

Seção III – Dos Requisitos dos Bolsistas

Art. 32. Para a concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

IV. possuir disponibilidade de 10 (dez) horas semanais para dedicação às atividades do projeto (Brasil, 2016, p. 11).

Seção V – Dos Deveres dos Bolsistas

Art. 36. São deveres do coordenador de área:

~~VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;~~ XIV. apoiar o Coordenador Institucional na criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES; XV. se escolhido a assumir a articulação do sub-eixo, ser responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos; XVI. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária (Brasil, 2016, p. 14)

Art. 37. São deveres do supervisor:

~~IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; XI – compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; XII – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica~~

XI. compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a melhoria da aprendizagem na escola; e XII. integrar-se aos grupos de pesquisa das IES e promover a formação de grupo de estudo na escola ou no sistema de ensino, visando potencializar a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na

Educação Básica. XIII. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU)), ficando os valores sujeitos à correção monetária (Brasil, 2016, p. 15).

Art. 38. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

~~II—dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; IV—atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;~~

II. dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 10 horas semanais às atividades do PIBID, sendo seis horas na escola, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente (Brasil, 2016, p. 15).

Fonte: PORTARIA Nº 46, de 11 de abril de 2016. Elaboração: autora

PORTARIA Nº 83, DE 27 DE ABRIL DE 2022

Capítulo IV- Do Projeto Institucional

Art. 16 O projeto institucional deverá abranger diferentes dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - inserção no cotidiano escolar, considerando: a) estudo do contexto social e educacional da comunidade escolar, do perfil dos(as) estudantes e do modo de gestão da escola; b) observação sistemática do cotidiano escolar com o reconhecimento dos espaços escolares físicos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, área verde, oficinas de artes - plásticas, música, dança, teatro) e virtuais; c) participação nas diferentes atividades previstas no projeto pedagógico da unidade escolar, bem como em reuniões pedagógicas e órgãos colegiados. II - leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais para a análise do processo de ensino-aprendizagem das linguagens e conteúdos ligados ao subprojeto baseados nas diretrizes curriculares da educação básica; III - desenvolvimento de ações que exercitem o trabalho coletivo e interdisciplinar para o planejamento e realização de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando, estimulando a criatividade e a ética profissional; IV - desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem, integrando teoria e prática, e o uso de diferentes linguagens de comunicação pedagógica nos espaços escolares físicos e virtuais; V - desenvolvimento do uso apropriado da língua portuguesa e das

habilidades comunicativas verbais, textuais, corporais, artísticas e científicas, ao longo do processo formativo dos licenciandos; e VI - registro e sistematização das atividades em diferentes formatos e linguagens, expressando o processo de construção da identidade docente.

Art. 17 O projeto institucional será desenvolvido por meio da articulação entre a IES e as redes de ensino de educação básica e deverá: I - garantir a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino; II - descrever o histórico de atuação da IES no PIBID ou em outros programas de formação de professores e os resultados decorrentes dessa participação para os cursos de licenciatura e sujeitos envolvidos; III - propor ações por subprojeto observando as orientações detalhadas em edital; IV - prever a socialização das experiências formativas dos participantes do PIBID; e V - apresentar estratégias de aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e das habilidades comunicativas dos estudantes, incentivando o uso de diferentes linguagens: verbais, textuais, corporais, artísticas e científicas (Brasil, 2022, p. 5).

Subseção IV- Iniciação à docência

II - ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa; V - dedicar-se às atividades do PIBID, observando a carga horária mínima de trinta horas mensais (Brasil, 2022, p. 16).

Subseção II- Coordenador de área

Art. 39 São atribuições do coordenador de área:

~~XIV. apoiar o Coordenador Institucional na criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES; XV. Se escolhido a assumir a articulação do sub-eixo, ser responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos; XVI. Restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.~~

IV - orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; VI - gerir as bolsas dos discentes e supervisores sob sua orientação nos sistemas da CAPES, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações

cadastrais; VIII - participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela CAPES (Brasil, 2022, p. 10-11).

Subseção III- Supervisor

Art. 40 São atribuições do supervisor:

~~XII. integrar-se aos grupos de pesquisa das IES e promover a formação de grupo de estudo na escola ou no sistema de ensino, visando potencializar a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica. XIII. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária~~

I - elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes; II - controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área.

Subseção IV- Iniciação à docência:

Art. 41 São atribuições do discente de iniciação à docência:

~~II. dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 10 horas semanais às atividades do PIBID, sendo seis horas na escola, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente~~

II - dedicar-se no período de vinculação ao projeto sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente, observando a carga horária definida em edital; IV - registrar e sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; V - apresentar formalmente os resultados parciais e nas de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica (Brasil, 2022, p. 11).

Art. 46 Os bolsistas de iniciação à docência não poderão receber bolsa por período superior a 18 (dezoito) meses (Brasil, 2022, p. 12).

Fonte: PORTARIA Nº 83, de 27 de abril de 2022. Elaboração: autora

Anexo 5- Reformulações PIBID após 2010- Editais

REFORMULAÇÕES PIBID após 2010- Editais

Edital nº 011/2012

<ul style="list-style-type: none"> ➔ Concessão de bolsas- 19.000 (alunos, coordenadores e supervisores); ➔ Valor da bolsa- R\$ 400,00 estudantes, R\$ 765 supervisor, 1.400,00 coordenador; ➔ Prazo de execução dos projetos- 1 ano
<p>Edital nº 061/2013</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Concessão de bolsas- 72.000 (alunos, coordenadores e supervisores). Dessas 10.000 para alunos de licenciatura do ProUni e seus professores; ➔ Valor da bolsa- R\$ 400,00 estudantes, R\$ 765 supervisor, 1.400,00 coordenador; ➔ Características obrigatórias- composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento e formados por no mínimo: 5 estudantes, 1 coordenador e 1 supervisor; ➔ Cada supervisor deve orientar no mínimo 5 e no máximo 10 alunos, cada coordenador deve orientar o limite de 20 alunos; ➔ Subprojetos interdisciplinares, poderão ser indicadas até 4 áreas distintas. ➔ Prazo para execução- 48 meses
<p>Edital nº 2/2020</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Concessão de bolsas- 30.096 ➔ Bolsistas que tenham concluído menos de 60% da carga horária ➔ Núcleo de iniciação à docência: formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores, 24 bolsistas e até discentes voluntários.
<p>Edital nº 23/2022</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Concessão de bolsas- 30.840 ➔ O supervisor deve acompanhar no máximo 10 discentes; ➔ Duração das cotas nesta edição é de 18 (dezoito) meses; ➔ Os participantes não poderão atuar simultaneamente nos programas PIBID e Residência Pedagógica (PRP), mesmo que sem recebimento de bolsas.
<p>Edital nº 10/2024</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Concessão de bolsas- 80.040- dessas 5.016 bolsas destinadas a iniciação à docência para os Subprojetos PIBID Equidade: Educação do Campo, Educação Bilingue de Surdos, Educação Especial Inclusiva, Educação Indígena, Educação Quilombola e 10.008 para cotas Alfabetização; ➔ Prazo de execução- 2024/2026;

→ Cada supervisor se responsabilizará pelo acompanhamento de, no mínimo, 6 e, no máximo, 9 bolsistas.