



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI

**APRENDER A SER PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
(PIBID HISTÓRIA /UEL 2011-2013)**

Londrina
2017



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2017

ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI

APRENDER A SER PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
(PIBID HISTÓRIA / UEL 2011-2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa
Cainelli

Londrina
2017

ELIZABETE CRISTINA DE SOUZA TOMAZINI

APRENDER A SER PROFESSOR:
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES
(PIBID HISTÓRIA/UDEL 2011-2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Rita de C. G. P. dos Santos
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Londrina, 12 de junho de 2017.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Tomazini, ELizabete Cristina de Souza Tomazini.

Aprender a ser professor: : Contribuições da Educação Histórica na formação de professores (PIBID/História UEL 2011-2013 / ELizabete Cristina de Souza Tomazini Tomazini. - Londrina, 2017.
190 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Inclui bibliografia.

1. PIBID - Tese. 2. Formação Inicial de professor - Tese. 3. Educação Histórica - Tese. 4. Ensino de História - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais,
pela crença de que a Educação é o
caminho a ser seguido.

A Mauricio, por compartilhar e
incentivar meus sonhos.

Aos meus filhos, Nícolas e Ana, minhas
melhores obras.

AGRADECIMENTOS

À minha família: Antônio, Salete, Eduardo, Elaine, Sonia e Andrea, por todo o incentivo e apoio.

À Marlene Cainelli, por toda a delicadeza e confiança na orientação e, bem antes disso, pela amizade e estima. Seus ensinamentos sobre como podemos melhorar o nosso ofício tornaram-me uma profissional e pesquisadora melhor. Sua leveza em viver a vida levarei para sempre.

À Sandra Regina de Oliveira, que conheci na primeira escola em que lecionei, tornando um exemplo de como um professor de História deve ser, minha eterna admiração.

Aos professores Tony Honorato e Rita C. G. P. dos Santos, que contribuíram com leituras e apontamentos fundamentais para o meu aprimoramento como pesquisadora.

Aos amigos supervisores do PIBID: Giane, Fernando, Sirlene, Silvana, Sandra, Lusanira, Maria, Paulo e Danilo, as ideias, risadas e angústias jamais serão esquecidas. Obrigada pelo incentivo.

Aos meninos e meninas com quem convivi durante os dois anos do Mestrado, de cada um trago um sorriso, um ensinamento que levarei para a vida toda.

A Anilton Diogo do Santos, meu parceiro de orientação, com quem dividi histórias e certezas de que tudo valeu a pena, sucesso.

Aos professores do Mestrado, em especial prof.^a Dr.^a Eliane Cleide e prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira, que compartilharam suas pesquisas, impressões e, a todo momento, incentivaram-nos a superarmos nossos limites.

À Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por oportunizar um afastamento para os estudos e pesquisas. Que essa prática continue contemplando outros profissionais da educação.

Aos colegas do Colégio Estadual Dr. Gabriel C. Martins, em especial Graziela, Simony, Maria Leonor, Marli, Aparecida Caretta, Edilene e Telma, pelo incentivo à pesquisa e pela compreensão.

Aos onze ex-pibidianos que participaram como sujeitos nessa pesquisa, com disposição e entusiasmo.

Finalmente, ao Mauricio de Carvalho, meu marido, amigo, grande incentivador. Obrigada por entender todas as ausências e cuidar dos nossos meninos.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza Tomazini. **Aprender a ser professor: Contribuições da Educação Histórica na formação de professores (PIBID/História UEL 2011-2013)**. 2017 190 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar a participação de licenciandos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e as possíveis apropriações por esses sujeitos sobre os pressupostos da Educação Histórica no que se refere ao ensino de História, de maneira a poder interferir na formação desses futuros profissionais da área de História. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal que contemplou o subprojeto de História do referido programa entre os anos de 2011 e 2013, pelo fato de nesse período terem sido realizadas atividades pensadas a partir de diálogos com a Teoria da Educação Histórica. Pesquisadores deste campo teórico, como Barca (2001a;2011), defendem que devemos ter um olhar atento sobre a formação inicial ofertada graduandos. Sobre esse tema, recorreremos aos estudos de Nóvoa (1992), Saviani (2009), Cainelli (2002), (2009), Ramos (2011), bem como escolhemos realizar esta pesquisa a partir da Metodologia Qualitativa, que nos possibilitou flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à investigação. Como fonte da nossa análise, optamos por documentos produzidos pelos alunos (bolsistas) durante sua participação no programa como relatórios e artigos publicados em revista científica voltada para o ensino de História. Posteriormente, realizamos uma investigação por meio de questionários semiestruturados aplicados em dois momentos da pesquisa, durante um estudo piloto e durante o estudo principal. Com esse procedimento, buscamos identificar como se deu a apropriação de alguns conceitos teóricos que os egressos do PIBID tinham acerca da docência em História. Recorreremos também a dados provenientes de uma entrevista com ex-pibidianos que assumiram a função de professores da Educação Básica para investigarmos como estes se utilizaram de conceitos da Educação Histórica em suas aulas, em especial na aula-oficina. Conceitos esses propostos por Lee (2001), Barca (2004a) e Schmidt (2009) tais como conhecimentos prévios, conteúdos substantivos e de segunda ordem. Como resultado, esta pesquisa traz contribuições para as reflexões sobre a formação inicial de professores de História, no sentido de entender que é necessário integrar os conhecimentos teóricos e práticos nos currículos dos cursos de licenciatura. Tais reflexões perpassaram o planejamento das atividades bem como o processo de intervenção didática no subprojeto do PIBID investigado. A Educação Histórica entende o professor como um pesquisador social (BARCA, 2004a), desse modo, esperamos que esta pesquisa fomente discussões e futuras pesquisas acerca da necessidade de futuros professores de História, inseridos em um contexto real de atuação, ocuparem o papel de agentes em seu processo de formação.

Palavras-chave: PIBID. Formação Inicial de Professor. Educação Histórica. Ensino de História.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza Tomazini. **Learn how to be a teacher: contributions of Historical Education in teachers education (PIBID/History 2011-2013 UEL)**. 2017. 190 leaves. Dissertation (MA in Education)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The main aim of this research was to analyze the participation of undergraduates of History from the State University of Londrina in the Institutional Scholarship Program to Teaching Initiation (PIBID), sponsored by Coordination for Higher Education Staff Development (CAPES), and the possible appropriations of these students on the precepts of Historical Education regarding History teaching, so that it can interfere in the teaching education of these future professionals in the History area. Therefore, a temporal cut was established with the purpose of contemplating the aforesaid subproject from 2011 to 2013, considering that, during this period, the activities were developed in order to dialogue with the Theory of Historical Education. Researchers from this theoretical field, such as Barca (2001; 2011), argue that we should have an attentive look at the training offered to these teachers in initial formation. With regard to initial formation of teachers, we considered the researches of Nóvoa (1992), Saviani (2009), Cainelli (2009), (2002), Ramos (2011), as well as the option to carry out an investigation on the basis of the Qualitative Methodology, which provides flexibility, mainly in relation to the techniques of data collection, incorporating the most appropriated ones to this investigation. As sources of our analysis, we chose documents produced by the students (the grantees) during their participation in the program as reports and articles published in a scientific journal focused on the teaching of History. Afterward, we also conducted an investigation using semi-structured questionnaires in two different moments, in order to investigate how the appropriation of some concepts of this theoretical field has occurred, for example, a workshop and the notions that the alumni of PIBID had about the Teaching in History. Moreover, we conducted an interview with the undergraduates who assumed the role of Basic Education teachers, with the aim of investigating how they used the concepts of Historical Education in their classes, especially in the workshop. Concepts proposed by Lee (2001), Barra (2004) e Schmidt (2009) known as previous Knowledge, substantial contents and second-order contents.

As a result, this research provides contributions to reflexions about the initial formation of teachers of History, towards a better understanding that is essential to integrate theoretical and practical knowledge in the curriculum of teaching courses. These thoughts were taken into consideration in the planning of the activities as well as the pedagogical intervention of the subproject of PIBID investigated. The Historical Education conceives the teacher as a social researcher (BARCA, 2004a), thus, we hope this research can foster discussions and future researches regarding the need of initial History teachers, inserted in a real working context, occupy the role of agents in their formation process.

Key words: PIBID. Initial Teacher Formation. Historical Education. History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Modelo de plano de aula-oficina	93
Ilustração 2 -	Plano de aula	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pós-graduação dos ex-pibidianos	70
Gráfico 2 - Pós-graduação dos ex-pibidianos: áreas do Mestrado	70
Gráfico 3 - Teses e dissertações sobre o PIBID	89
Gráfico 4 - Categorias da Educação Histórica utilizada pelos ex-pibidianos em seus relatórios	106
Gráfico 5 - Conceitos utilizados pelos ex-pibidianos em seus artigos.....	121
Gráfico 6 - Participação no PIBID 2011 - 2015	135
Gráfico 7 - Por que ingressou no PIBID?	136
Gráfico 8 - Ideias a priori sobre o PIBID	137
Gráfico 9 - Ideias sobre a docência	139
Gráfico 10- Ideias da Educação Histórica.....	143
Gráfico 11 - Depois do PIBID? Atuação no magistério	146
Gráfico 12- Usos de conceitos da Educação Histórica	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas participantes do PIBID UEL	65
Quadro 2 -	Artigos publicados na Revista História e Ensino	119
Quadro 3 -	Temas e fontes das aulas-oficinas.....	123
Quadro 4 -	Áreas de interesse dos ex-pibidianos durante a graduação.....	131
Quadro 5 -	Por que os ex-pibidianos escolheram cursar História?	132
Quadro 6 -	Atividades significativas feitas durante o PIBID	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEFAM	Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DEB	Departamento de Educação Básica Presencial
DED	Departamento de Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos.
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NDPH	Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organizações das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Programa de desenvolvimento Educacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PIBIDIANOS	Aluno bolsista do PIBID
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Sistema de Educação Continuada à Distância
SEED	Secretária de Estado da Educação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM AO OBJETO DA PESQUISA.....	13
1.2	PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: O OBJETO DA PESQUISA.....	17
1.3	A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO E A METODOLOGIA QUALITATIVA: CAMINHOS E ESCOLHAS	25
1.4	INÍCIO DOS TRABALHOS: ANÁLISE DO ESTUDO PILOTO	32
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES E DEBATES	37
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO	37
2.2	PIBID: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL.....	54
2.3	PIBID UEL	64
2.4	CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	72
2.4.1	Subprojeto 2011-2013 espaços escolares e sujeitos da pesquisa	75
2.4.2	Ações do PIBID: um breve inventário	79
3	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA	82
3.1	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	82
3.2	CAMINHOS DE PESQUISA: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID (2007- 2013)	89
3.3	CONCEITOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA UTILIZADOS NAS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS EGRESSOS DO PIBID	90
3.4	EVIDÊNCIAS DO USO DE CONCEITOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: RELATÓRIOS ENTREGUES EM 2011 E 2012.....	97
3.4.1	Análise dos relatórios de 2011	98
3.4.2	Análise dos relatórios de 2012	105
4	A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: UM CAMPO DE PESQUISA	116
4.1	UM OLHAR SOBRE O FAZER HISTÓRICO: ARTIGOS DOS EX-PIBIDIANOS HISTÓRIA/UEL PUBLICADOS EM EDIÇÃO ESPECIAL SOBRE O PIBID NA	

	REVISTA HISTÓRIA E ENSINO, PUBLICAÇÃO DO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	116
4.2	ESTUDO PRINCIPAL: O QUE NOS REVELA O QUESTIONÁRIO SOBRE OS EX- BOLSISTAS DO PIBID – HISTÓRIA/UEL.....	129
4.2.1	Os sujeitos da pesquisa: os ex-Pibidianos de História	130
4.2.2	PIBID: ideias dos egressos do programa sobre formação inicial dos professores de história	134
4.3	E DEPOIS DO PIBID?.....	144
4.4	CONVERSAS COM EX-PIBIDIANOS DE HISTÓRIA: USOS E DESUSOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICES	176
	APÊNDICE A - Estudo Piloto	177
	APÊNDICE B - Estudo Principal.....	182
	APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista.....	191

1 INTRODUÇÃO

"Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós".

Antoine de Saint-Exupéry

1.1 OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM AO OBJETO DA PESQUISA

Toda investigação nasce de uma curiosidade natural do pesquisador e, normalmente, seu objeto tem uma relação próxima com suas vivências e experiências. Assim, julgamos importante começar nossa escrita pelo relato dos caminhos que percorremos até aqui. Nosso contato inicial e curiosidade sobre a docência deu-se no Ensino Médio, quando frequentamos o curso técnico com habilitação para o Magistério¹ destinado à formação de professores que atuariam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa modalidade ainda existe, porém, atualmente, destina-se à formação de profissionais que irão atuar na Educação Infantil, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira²(LDB) 9394/96 preconizou que a formação mínima para atender o Ensino Fundamental deve ser fornecida pelos cursos de Pedagogia e as licenciaturas.

Nesse período, surgiram os primeiros questionamentos sobre as metodologias utilizadas pelos professores, em especial os de História, que seguiam sempre o mesmo roteiro: ler o texto, responder perguntas e corrigi-las. Isso tornava as aulas pouco atraentes e, intuitivamente, vislumbrávamos outras possibilidades, mas não sabíamos quais seriam. Ao mesmo tempo, como parte da formação profissionalizante, foi necessário exercer a futura profissão. No entanto, a experiência no estágio, uma parte importante nesse processo, mostrou-se decepcionante, pois faltava-nos o “dom”, que deveria ter surgido e nos transformado em professores. Na verdade, faltavam leituras, o conhecimento sobre como, efetivamente, o processo de ensino ocorria.

¹ O Curso técnico com Habilitação em Magistério foi instituído na lei 5692/71 que criou a divisão do Ensino em 1º e 2º graus. O Ensino Médio foi nomeado como 2º Grau e incorporou a formação Geral e os cursos técnicos, entre eles o antigo Normal. O Magistério tinha uma grade curricular formada por disciplinas de formação geral que possibilitava o acesso ao Ensino Superior e disciplinas específicas, como didática e o Estágio Obrigatório, que oportunizava ao aluno uma formação profissionalizante. (TANURI, 2000)

² Para a qual utilizaremos a sigla LDB para nos referir em nosso texto.

Além disso, o exercício da docência não era tão fácil quanto imaginávamos, pois, a prática incluía inúmeras variáveis que os poucos teóricos estudados não relatavam. Onde estavam os alunos quietos e ávidos pelo saber? Acreditávamos num modelo de educação inspirado em teóricos, como Rousseau (XVIII), Montessori (XIX), Skinner (XX) e Piaget (XX), entre outros. Na experiência do estágio, tivemos a colaboração da professora regente da turma da 1ª série. Ela compartilhou seus conselhos sobre como deveríamos proceder para atuar como docentes no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Não havia uma exposição mais clara dos estudos e pesquisas que justificassem as escolhas metodológicas, era um processo em que deveríamos reproduzir “modelos” de aulas como se fossem “receitas de bolo”. Essa profissional foi quem avaliou nosso desempenho, uma vez que a supervisora responsável pelo estágio não assistiu à nenhuma aula. Após esse período, ficamos com a impressão de que ser professor não seria uma boa escolha para a futura profissão, pois as dificuldades encontradas em controlar a disciplina da turma em que fizemos o estágio e em entender o processo de ensino aprendizagem pareciam nos guiar para outras direções.

A necessidade da profissionalização nos levou ao Ensino Superior. A escolha pelo curso de História não foi a primeira opção³, mas as dificuldades no acesso a outras áreas nos levaram a escolher a licenciatura, mesmo não desejando ser professora. Sentimento compartilhado por outros licenciandos como nos revela pesquisa realizada por Marcia Elisa Teté Ramos (2011), que investigou o que pensavam sobre o curso e o Estágio Curricular os egressos de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), quando muitos relataram que quando iniciaram a graduação não desejavam se tornar professores.

Durante os quatro anos do curso de História, nos dividimos em leituras teóricas e reflexões sobre o exercício da futura profissão. A grade curricular do curso de História da UEL, entre os anos de 1992-1995, investia grande parte da carga horária em disciplinas mais voltadas para a formação acadêmica do que para a formação profissional dos futuros docentes. Nóvoa (1992) afirma que essa divisão da grade curricular contribui para a formação de um pensamento/ação no futuro

³ A primeira opção era cursar Direito, curso que dividia com Medicina e Engenharia as preferências dos meus familiares.

professor em dois níveis: o acadêmico e o escolar, e que ainda que fosse feito sob pretexto de melhorar a qualidade de ensino, não é uma postura inocente, pois acaba “desprofissionalizando” o futuro docente.

Contudo, a experiência do Estágio Curricular Obrigatório não foi tão ruim, apesar do tempo destinado a ele ser curto.⁴ Com os alunos da Educação Básica⁵, buscamos explorar nossas ideias sobre como deveria ser uma aula de História, elaborando atividades mais lúdicas, com o uso de jogos. Já no Ensino Médio⁶, as aulas seguiam o roteiro de exposição oral do tema fornecido pelo professor da turma, complementada com análises de documentos escritos, que neste caso foram utilizados para confirmar as ideias apresentadas. Essa experiência fez com que o temor em seguir a carreira no Magistério diminuísse e, no final da década de 1990, iniciamos nossa caminhada profissional como professora concursada do Estado do Paraná, com muitos sonhos e pouco conhecimento sobre o exercício da nossa profissão.

São mais de vinte anos desde as primeiras aulas como professora, nesse tempo fomos construindo saberes sobre o que ensinar e como ensinar, na prática e através das trocas de experiências com outros colegas. Por mais de dez anos, afastamo-nos da Universidade, tendo com isso pouco acesso às pesquisas sobre o ensino de História, mas esse ciclo encerrou em 2008, quando ingressamos num programa de formação de professores do Paraná chamado PDE⁷ que nos possibilitou o retorno à Universidade e o contato com nossos antigos professores da graduação.

A partir disso, começamos a receber graduandos da disciplina do Estágio Curricular Obrigatório do curso de História da UEL, que assistiam às nossas

⁴ Na grade Curricular do curso de História da Universidade Estadual de Londrina entre os anos de 1992-1995, o Estágio Curricular era disciplina obrigatória nos 3º e 4º anos, seguia o modelo de 2 a 3 semanas de observação de turmas no Ensino Fundamental e Médio e por 4 a 6 aulas de regência (PARANÁ, 1997).

⁵ Atividade feita no 3º ano da graduação em História.

⁶ Estágio realizado no 4º ano da graduação.

⁷ Programa de Desenvolvimento Educacional que promove uma formação continuada dos professores da Rede de Ensino Estadual no Paraná. É ofertado a professores que compõe o Quadro Próprio do Magistério e compõe-se de duas etapas, na primeira o professor é afastado das suas funções e deve realizar estudos, identificando um problema que afete a escola onde ele atua. A partir disso o professor elabora um plano de ação composto por atividades e materiais didáticos. No segundo ano retorna para a escola onde realiza a implementação e divulga os resultados obtidos. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

aulas e depois praticavam a docência. Nesse processo, fomos percebendo que os erros que cometiam eram os mesmos que os nossos e, apesar de todas as dicas e leituras que faziam, ainda buscavam o conforto nas aulas-palestras, exercícios, como os questionários, e leitura. Embora os mesmos tivessem contato com pesquisas mais recentes sobre o ensino de História, demonstravam que as memórias da aula tradicional⁸ eram muito fortes e, muitas vezes, ainda que orientados por seus professores da Universidade, buscavam nas aulas expositivas e exercícios de repetição a base para planejarem suas intervenções durante o Estágio Curricular Obrigatório.

Outro presente, que a participação no PDE oportunizou, foi o contato com as pesquisas do campo da Educação Histórica, que balizaram algumas ideias que tínhamos sobre o Ensino de História e nos fizeram questionar algumas escolhas metodológicas que fazíamos. Além disso, em 2011 ingressamos no Programa Institucional de Distribuição de Bolsas para a Iniciação à docência, cuja a sigla PIBID utilizaremos doravante para nomeá-lo. Este programa foi criado pelo MEC/CAPES e apresenta, entre seus objetivos, a intenção de melhorar a formação inicial dos futuros docentes despertando o interesse pela carreira no Magistério. Percebemos, contudo, que as presenças destes jovens nas escolas da Educação Básica poderiam afetar também os professores que atuavam como supervisores, assim como as escolas que os recebiam.

A experiência como supervisora no PIBID foi transformadora, pois nos envolveu num ambiente de pesquisas e nos motivou a prosseguir com nossa formação, buscando o ingresso no Mestrado, pois entendemos que no mesmo haveria espaço para debates mais aprofundados e reflexões que possibilitariam uma melhoria nas nossas práticas de sala de aula. A experiência como supervisora do PIBID influenciou na escolha do nosso objeto de pesquisa, porque as ações dos bolsistas, as atividades desenvolvidas por eles e os resultados obtidos despertaram em nós um desejo de investigar como a participação nesse programa impactaria nesses futuros professores.

⁸ Definimos o conceito aula tradicional a partir dos modelos de aula apresentada por Isabel Barca (2004a), que classificou em aula-conferência e aula-colóquio. Ainda que com algumas diferenças nestes modelos o saber concentra-se no professor sendo o aluno um mero receptor e reproduzidor deste conhecimento.

Instigada a estabelecer um recorte possível, recordamos uma palestra com a professora Dr.^a Isabel Barca, proferida em 2014⁹, quando ela foi questionada por um bolsista do PIBID/História/UEL sobre os motivos que levavam os professores da Educação Básica, os quais ele observou as aulas para o Estágio Curricular, a não utilizarem as metodologias da Educação Histórica, mesmo conhecendo-as. Barca respondeu que isso ocorria por várias razões, entre as quais estavam a carga horária com muitas aulas e a formação inicial destes professores, na qual provavelmente eles não tiveram contato com essa teoria. Esses apontamentos levantaram algumas dúvidas em nós: será que estes ex-pibidianos, que tiveram contato com a teoria em sua formação, fariam diferente quando formados e atuando em sala de aula? Quais impactos a formação recebida no PIBID causaria nesses sujeitos? Para investigar isso, optamos por analisar o subprojeto de História UEL (2011-2013), que pautou-se por atividades propostas a partir do campo teórico da Educação Histórica. Com isso, delimitamos que nossos sujeitos seriam os bolsistas que participaram deste subprojeto no período de 2011 a 2013, optando assim por um enfoque na formação inicial dos professores de História.

Durante o processo de pesquisa e escrita da nossa dissertação, convivemos com notícias frequentes de que o programa seria extinto ou teria suas bases modificadas. Isso reforçou em nós a certeza de que deveríamos escrever sobre o PIBID, pois a cada notícia da sua descontinuidade, vozes se levantaram dos mais diferentes cantos do Brasil defendendo a sua permanência e elencando os bons resultados que o mesmo propiciava.

1.2 PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: O OBJETO DA PESQUISA

Todos os anos, milhares de profissionais recém-formados se deparam com um mercado de trabalho exigente e competitivo, aos quais, muitas vezes, os saberes adquiridos durante os anos em que frequentaram seus cursos de graduação parecem não ser suficientes. Tais anseios aliam-se a outros quando os formandos são dos cursos de licenciaturas, em que o tempo destinado ao exercício

⁹ Palestra sobre Educação Histórica e suas possibilidades como campo de pesquisa, proferida no dia 16 de junho de 2014 na Universidade Estadual de Londrina, como parte das atividades dos mestrados de Educação e História Social da UEL. Os supervisores e bolsistas do PIBID História foram convidados a participar da mesma.

da docência e à observação dos espaços escolares parecem não ser suficientes, como apontaram pesquisas feita por Ramos (2011) e André (2010) sobre o estágio curricular obrigatório e a formação inicial como campo de pesquisa.

Quando pensamos sobre as demandas atuais da Educação Brasileira, uma questão presente nas discussões sobre os problemas que a afetariam, passa por um olhar sobre a qualificação dos profissionais presentes em nossas escolas a quem costumam ser atribuídos os resultados obtidos pelos alunos da Educação Básica em provas nacionais e internacionais. Um exemplo recente da utilização desse discurso, que questiona a qualidade e competência dos profissionais que atuam na Educação Básica, pode ser os debates que se seguiram após a divulgação dos dados do PISA¹⁰ (Programa Internacional de avaliação dos Estudantes) feita pelo MEC, em dezembro de 2016¹¹. Os números apresentados nesta prova revelaram queda das notas obtidas pelos estudantes brasileiros nas três áreas avaliadas (Matemática, Ciências e Leitura) em relação a testes feitos anteriormente (2011 e 2013), o que suscitou um movimento de construção de discursos sobre os motivos que poderiam ter causado esse desempenho. Nesse processo, o atual ministro da Educação, Mendonça Filho¹², apontou quatro pontos que poderiam justificar esse desempenho e, portanto, deveriam ser prioridades nas ações do governo e da sociedade para reverter esse quadro no país, sendo eles a alfabetização, a formação de professor, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio. (BRASIL. 2017).

Reverberando sobre os dados do PISA 2015, a imprensa brasileira¹³ destacou falas de pesquisadores que afirmavam, entre outras coisas, que esses índices poderiam ser ocasionados pela formação do profissional que atua na Educação Básica. Assim, seria necessário que os cursos de formação inicial e a formação continuada ofertada aos professores fizessem com que os docentes

¹⁰ Programa desenvolvida desde 2000, realizado pela Organização para Cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) avalia a cada 3 anos os conhecimentos sobre Leitura, Ciências e Matemática em alunos de mais de 70 países. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1179-resultados-pisa-2015>>. Acesso em: fev. 2017

¹¹ Entre as 72 nações que fizeram os testes, o relatório mostrou o Brasil na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática.

¹² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso em: 2017.

¹³ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: fev. 2017.

fossem “realmente preparados para os desafios da sala de aula” (Ricardo Falzetta, gerente de conteúdo do Movimento Todos pela Educação), bem como “superar a baixa atratividade dos jovens brasileiros pela carreira do magistério” (Mozart Neves Ramos, diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna).

Para Dias e Lopes(2003), esse pensamento, que associou os números obtidos em avaliações, como o PISA ou o próprio IDEB¹⁴, à questionamentos sobre a formação inicial dos professores ou à falta de interesse pela carreira docente não é uma justificativa nova. Nos anos de 1990, a ideia de que haveria uma “relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos” foi vista como algo a ser superado com investimentos em currículos para formação de professores que contemplassem o conhecimento sobre a prática, ao invés da formação intelectual e política dos professores. Neste sentido, no início dos anos 2000, o Ministério da Educação e Cultura, confirmava essa ideia ao publicar os resultados de pesquisa que

[...] associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1158).

Podemos, com isso, inferir que esse discurso tinha por intenção justificar as reformas que estavam em curso nos currículos de formação inicial dos professores, assim como, na Educação Básica. Entretanto, as discussões sobre a formação dos professores é uma temática antiga em estudos feitos por pesquisadores da educação como Tardiff (2002), Nóvoa (1991) e Saviani (2009), que buscaram pontuar como ocorreu a profissionalização dos professores e como a formação inicial foi pensada a partir disso.

Tardiff (2002, p. 54) defende que a atuação profissional dos professores envolve vários saberes, dentre os quais se destacam aqueles oriundos “das instituições de formação inicial, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para este autor, a junção desses diferentes saberes resultaria na

¹⁴ Índice de Desenvolvimento da educação Básica, criado em 2007 pelo INEP. Este indicador é obtido a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. As notas obtidas no IDEB tornaram-se um importante balizador das ações para as políticas voltadas para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: fev. 2017.

ação docente. Ainda que suas pesquisas não apontassem os cursos de formação inicial como as únicas fontes para a construção dos saberes docentes, foi possível perceber que seus estudos indicavam que a falta de explicitação dos saberes docentes no momento da formação inicial poderia contribuir para a não profissionalização dos professores, que no exercício da docência acabariam favorecendo mais os saberes provenientes de suas experiências, sem associá-los aos saberes acadêmicos.

Em contrapartida, Saviani (2009) assinala que a escola como a conhecemos é um produto das lutas e reformas que ocorreram a partir do século XV, inicialmente no seio da Igreja Católica, responsável pelo saber até então na Europa. Ele aponta que o “primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims”. (SAVIANI, 2009, p. 143). Nóvoa, sobre esse tema, escreveu que:

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas intenções culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças no sentido que a entendemos hoje. (NÓVOA, 1991, p. 111)

Para esse autor, o que antes era uma opção, passa a ser visto como um investimento inevitável. Dessa mesma forma, Saviani destaca que

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2009, p. 143)

Mas, apesar da preocupação com a formação dos futuros professores, Saviani (2009) relata que foi neste momento que nasceu uma distinção entre a formação que seria oferecida aos sujeitos que atenderiam os alunos do ensino primário em relação aos que seriam docentes do Ensino Secundário, sendo que as escolas destinadas à formação dos profissionais dos alunos mais graduados se transformariam em locais de altos estudos, mas deixariam de lado a preocupação com as questões didático-pedagógica.

No caso brasileiro, Tanuri (2000) indica que desde o período colonial os portugueses se preocupavam com a Educação, porém a questão sobre a formação dos docentes emergiu de maneira mais explícita após a proclamação da

Independência. Segundo Saviani (2009), seria possível identificar seis períodos na história da formação de professores no Brasil. Essas fases foram pensadas usando como critérios a formação de professores para as séries iniciais e ficaram assim organizadas:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Observamos nessa divisão que boa parte da história da formação dos professores no Brasil como nação independente foi marcada por uma forte presença dos cursos de formação para professores, especialmente as Escolas Normais e os cursos técnicos com habilitação para o Magistério.

Ainda que Nóvoa (1991) e Saviani (2009), em seus textos, tenham analisado a formação dos futuros professores numa perspectiva mais ampla, percebemos similaridades nas questões que tangem a dualidade entre o que ensinar e o como ensinar, situação que também foi investigada nas pesquisas que versavam sobre a formação dos futuros professores de história. Sobre os saberes históricos, Rüsen (2006) nos diz que

Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado "historia vitae magistra" (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da Antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da História era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho. (RÜSEN, 2006, p. 8).

Com isso, percebemos que um fenômeno interessante ocorreu com a disciplina História, pois ela foi pensada, segundo Rüsen (2006, 2012), a partir dos problemas práticos da vida, ou seja, ela nasce para dar conta de formar um saber a ser ensinado, muito mais do que pensada como um saber epistemológico. O século XIX, no entanto, marcou para Nóvoa (1991), Saviani (2009) e Rüsen (2001, 2006, 2012) uma mudança importante, pois os Estados-Nacionais assumiram as funções e cuidados com as escolas e com os profissionais que nelas atuavam. Assim, o entendimento histórico, que até então era guiado pelos interesses humanos, passou a concentrar todos os seus esforços na formação de uma cientificidade, deixando de lado a Didática da História. Para Rüsen,

[...] os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A Didática da História não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. (RÜSEN, 2006, p. 9).

Isso resultou numa formação dos futuros professores realizada de maneira dicotomizada, em que as instituições se preocupavam muito mais com os saberes a serem ensinados do que com a forma de ensiná-los. À escola caberia receber o conhecimento produzido pela academia, reproduzindo-o ou adaptando-o aos seus estudantes. Para Rüsen (2006), esse processo deveria ser revertido, de forma que a Didática da História voltasse às suas origens de “aplicação externa da escrita profissional da história”, facilitando e melhorando o entendimento histórico, “mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas”. (RÜSEN, 2006, p. 9).

Nesse sentido, algumas reflexões buscaram compreender os o sujeitos da nossa pesquisa(os ex-pibidianos) são afetados nesse processo pelas ações da universidade onde estudara, o Estado e suas políticas públicas pois entendemos que há questões sobre a formação dos futuros professores que tem interferido em como se constitui a sua profissionalização e atuação após a conclusão do curso. Por isso, em nossa pesquisa, buscamos investigar como a formação inicial prepara o futuro professor a aprender a ensinar História, tendo como referência a Educação Histórica oportunizada no PIBID/UEL. Para isso, definimos como sujeitos da nossa investigação os egressos do curso de História que foram bolsistas do PIBID/UEL subprojeto História/UEL 2011-2013.

Esse grupo de ex-pibidianos era composto por onze licenciandos, sendo três homens e oito mulheres¹⁵, que tinham entre 19 e 25 anos durante o período do recorte por nós estipulado. Desses sujeitos, 45% eram oriundos de cidades da região Metropolitana de Londrina e de outros estados, o que, no nosso entendimento, impactou no projeto desenvolvido, no sentido de enriquecer as experiências escolares e possibilitar que as vivências adquiridas durante a participação no PIBID fossem compartilhadas em outras localidades, caso os ex-pibidianos, após formados, voltassem para as suas cidades e estados de origem. É importante ressaltar no que tange a teoria da Educação Histórica apresentada e estudada durante os anos 2011-2013, que ela não era parte integrante das disciplinas teóricas da grade curricular a qual esses sujeitos tiveram acesso. De acordo com dados fornecidos pelos relatórios dos ex-pibidianos aqui investigados, os estudos sobre as pesquisas deste campo estavam restritos às disciplinas de Didática da História e Estágio Curricular Obrigatório e somente quando eram ofertadas por determinados professores do departamento de História da UEL. Assim, o projeto do PIBID se constituiu no espaço onde os estudos sobre essa teoria se deu de forma mais sistematizada.

Sobre o projeto do PIBID investigado, pontuamos que ele foi o primeiro projeto aprovado na área de História na Universidade Estadual de Londrina e coexistiu com outro subprojeto que tinha como enfoque o Ensino Médio e o estudo da memória e História Local, que foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marcia Elisa Tete Ramos pelo período de quase dois anos. A partir de 2014, um novo edital do PIBID possibilitou a oferta de apenas um subprojeto, que pelas suas características (era formado por 60 bolsistas, 9 supervisores de campo e 3 coordenadores) resultou num formato diferente no desenvolvimento de suas ações e, por isso, não foi alvo de análise da nossa investigação.

Dividimos a escrita dos resultados da nossa pesquisa em quatro partes. Na introdução, apresentamos nosso percurso teórico metodológico. No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico das políticas públicas, em especial as leis que definiram regras e aspectos para a formação inicial dos

¹⁵ Para manter a confidencialidade dos ex-pibidianos pedimos a eles que escolhessem nomes de alunos das escolas onde atuaram que de alguma forma tivessem marcado suas experiências durante a participação no PIBID.

professores, destacando a LDB 9493/96 e os acordos internacionais assinados pelos governos brasileiros nas gestões de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Assim o fizemos, por entender que estes projetos vieram atender questões antigas sobre a precariedade na formação dos professores. Destacamos, também, que ao dialogarmos com constituições brasileiras de 1891, 1932, 1937, 1946, 1967 e 1988 pudemos identificar intenções e pretensões que afetavam não só a organização do ensino de uma maneira mais ampla, mas também nos possibilitaram um olhar sobre qual formação se pretendia oferecer aos futuros professores. Outro ponto que analisamos, nesse capítulo, foram editais e leis que regulamentaram o PIBID, como forma de vislumbrar seus objetivos e sua visão e seu direcionamento sobre como deveria ocorrer a formação dos futuros professores. Finalmente, discutimos a formação ofertada no curso de História da Universidade Estadual de Londrina, a partir das reformulações da sua grade disciplinar e como o subprojeto de História 2011-2013 foi implantado na Universidade Estadual de Londrina.¹⁶

No terceiro capítulo, analisamos a Educação Histórica, campo de pesquisa sobre o qual norteamos nossos estudos, e o que seus investigadores têm pesquisado a respeito da formação inicial dos professores. Discorreremos também sobre alguns conceitos provenientes da Educação Histórica, evidenciando a aula-oficina e investigação de conhecimentos prévios presentes nas pesquisas de Barca (2004b), conteúdos substantivos e de segunda ordem, baseados nas ideias de Lee (2001) e Schmidt (2009). Sobre a formação inicial dos professores, recorreremos aos estudos de Nóvoa (1992), Saviani (2009), Cainelli (2002), (2009), Ramos (2011), entre outros. Além disso, abordaremos as ideias e conceitos dos ex-pibidianos por meio dos relatórios dos anos de 2012.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos quem são os sujeitos da pesquisa, discutimos, a partir da Metodologia Qualitativa, quais as representações que os ex-pibidianos investigados têm sobre o Ensino de História enquanto categoria de pesquisa, como estes perceberam a participação no programa de formação inicial dos futuros professores de História e as contribuições da Educação Histórica. Utilizamos para isso a análise dos artigos da Revista História

¹⁶ Doravante usaremos a sigla UEL para se referir à Universidade Estadual de Londrina.

e Ensino¹⁷, questionários semiestruturados e entrevistas. Com isso, pudemos analisar as contribuições da Educação Histórica para a formação dos mesmos e como estes se utilizaram, ou não, das ideias que este campo de pesquisa tem sobre o ensino de História em suas atividades docentes.

1.3 A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO E A METODOLOGIA QUALITATIVA: CAMINHOS E ESCOLHAS

A ideia de que a formação dos professores, em especial a inicial, constitui-se num campo de pesquisa tem se fortalecido desde 1990. Essa ideia apoiou-se na oferta cada vez maior de eventos e publicações, especificamente dedicadas às questões de formação docente. André afirmou que este pensamento foi possível, pois tal temática já possuía

[...]objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Assim, essa autora aponta que era possível identificar as seguintes categorias dentro do campo de formação docente: aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional, que englobaria a formação continuada e questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão e a formação inicial.

Em nossa pesquisa, escolhemos problematizar a formação inicial de futuros professores por acreditarmos que sua análise poderia nos revelar informações valiosas sobre como os ex-pibidianos se apropriam dos saberes necessários ao exercício da futura profissão. Sobre isso, Garcia (1999, p. 26) destacou que “os processos de formação inicial [...] possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente [...]”. No entanto, nossa intenção com essa investigação não foi mensurar os impactos que isso provocou nos alunos da Educação Básica, ainda que nossa pesquisa revele que a formação inicial dos professores foi apontada em estudos como uma das possíveis causas para as dificuldades apresentadas por

¹⁷ <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/825>

estes mesmos alunos da Educação Básica. Os caminhos trilhados não nos forneceram elementos que pudessem auxiliar com respostas para os impactos da atuação do PIBID nos alunos da educação Básica. No entanto, o PIBID, como programa que pretendia estimular a procura pela carreira no Magistério, apresentou dados que demonstram um aumento pouco significativo na procura pela docência após a sua implantação. O ex-ministro Renato Janine¹⁸ acerca desse assunto disse que

Vou dar um exemplo, o Pibid, o plano de iniciação à docência. Havia o Pibic, que há décadas favorece o estudante de graduação de química, física, história que quer virar pesquisador. Mas o estudante dessas matérias que quisesse ser professor no Ensino Básico não tinha nenhuma vantagem. Então o governo criou o Pibid, que era para quem queria dar aula na rede básica. Essa bolsa atualmente é concedida a 80 mil ou 90 mil estudantes e permitiu uma melhora do ensino brasileiro nessas áreas de licenciatura. O problema é que desses alunos, apenas 18% estão indo para o ensino na rede básica. O programa está formando melhor esses alunos, mas a meta que existia não deu certo, provavelmente porque os salários não são atrativos. Portanto, esse é um programa que tem de ser reavaliado. (MELO, 2015).

Acreditamos que o tempo de existência do PIBID não foi suficiente para que esses resultados possam ser vistos como desabonador para o programa. Pois entendemos que a valorização da carreira deveria ser um dos princípios das políticas públicas, o que se configuraria como um incentivo real na busca pela docência. Sobre isso, Gatti, Barreto e André (2011), ao apresentarem uma avaliação externa do programa, afirmaram que o PIBID proporcionou

[...] na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 12)

Nossa pesquisa, por conta desses fatores, pautou-se pela recolha de dados no sentido de investigar como a formação inicial foi impactada quando inserida dentro de um campo teórico que investigava a aprendizagem e metodologias para o ensino de História, assim como, analisar se os saberes

¹⁸ Ministro da Educação entre os meses de abril e setembro de 2015, durante o governo da presidente Dilma Rousseff.

recebidos nesse período influenciaram no exercício e na construção do futuro profissional. Essa ideia tem sido aceita por estudiosos como Barca (2004a) e Rösen (2006), que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Para realizar essa tarefa escolhemos coletar e analisar os dados partindo da Grounded Theory, que foi reconhecida como um tipo de Metodologia Qualitativa. Assim o fizemos, por entendermos que ela nos possibilitou flexibilidade quanto ao tipo de fonte escolhida, assim como abriria caminhos para “o uso da intuição, da imaginação e da experiência” (MARTINS, 2004, p. 293). Além disso, percebemos que essa metodologia tornaria possível “a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos constroem em interação com o objeto”. (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 50). Com isso, o processo da construção de conhecimento tornou-se um item importante a se considerar.

Sobre a investigação qualitativa, Fernandes e Maia (2001) afirmavam que há um percurso histórico que nos ajudaria a entender como essa metodologia se constituiu e que podemos dividi-lo em cinco fases¹⁹:

- 1- 1900-1950: Período tradicional com a obtenção de relatos objetivos que eram analisados a partir da ideia de verdade de um determinado grupo.
- 2- 1950-1960: Modernismo, busca pelo rigor, há que se validar os dados da pesquisa e para isso utiliza-se a metodologia quantitativa.
- 3- 1970-1980: Emergência da modernidade de paradigmas, métodos e estratégias.
- 4- 1986-1990: Questionamento dos seus critérios da validade, generalização e fidelidade.
- 5- 1990: Aceitação e expansão a disciplinas que antes não a utilizavam. Aceita-se cada vez mais a ideia de descoberta e redescoberta.

Assim, podemos perceber que a investigação qualitativa foi construída a partir de críticas às metodologias que impossibilitavam ao pesquisador construir hipóteses e ir modificando-as no decorrer da pesquisa, sem perder com isso sua validade. Para atender a diferentes necessidades, a Metodologia Qualitativa

¹⁹ Resumo feito pela autora e baseado em Fernandes e Maia (2001, p. 50-51).

oportunizou uma grande e diversa possibilidade de estratégias metodológicas, como: “estudos ideográficos, etnografia, etnometodologia, Groundend Theory, análise de discurso, análise de conversação, análise de narrativa, etc.”. (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 52).

Neste contexto, nos aproximamos da Groundend Theory, metodologia que surgiu por volta da década de 1960 e que, no entendimento de Fernandes e Maia, (2001) veio para atender as demandas das ciências sociais e humanas. Com isso, os dados utilizados seriam vistos como indícios da realidade que se quer pesquisar e isso possibilitaria “uma descrição rigorosa da realidade em estudo e a construção da teoria”. (GAGO, 2007, p. 198).

Glaser et al. (1967), considerados os criadores desta teoria, afirmavam na obra “The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research” que “a principal estratégia que a descoberta da Grounded Theory trouxe para as pesquisas qualitativas é ser um método baseado nas análises comparativas.”²⁰ (GLASER et al., 1967, p. 1), oportunizando ao pesquisador que os pressupostos e encaminhamentos desta metodologia ocorressem a partir das transformações nas reflexões sobre como o conhecimento é construído. Assim, a análise dos dados, nos possibilitariam entender determinada situação e como e por que seus participantes agiram de determinada maneira, como e por que determinado fenômeno ou situação se desdobrou desse ou daquele jeito (GLASER et al., 1967).

Dentre os materiais que poderiam ser utilizados como fonte de pesquisa, para a Grounded Theory, podemos citar: entrevistas, observações de campo e documentos de todos os tipos, como relatórios, editais etc., cabendo ao investigador assumir a responsabilidade de interpretar e dar perspectiva ao que se é estudado. Para Gago (2007), isso permitiria enfatizar as variáveis, a mudança e a interpretação, constituindo-se numa metodologia indutiva que se aproxima do assunto a ser investigado sem uma teoria a ser testada. Desta forma, as hipóteses e os questionamentos seriam o ponto de partida para a criação de uma teoria, que não é imutável, uma vez que as perguntas que o pesquisador faz à sua fonte pode alterar e possibilitar novos olhares e intenções.

²⁰ Tradução da autora.

Para formar nosso arquivo de fontes, seguimos as ideias da Escola de Annales, quando seus pesquisadores diziam que todos os vestígios deixados poderiam servir como testemunho e, portanto, “podem ser considerados como documento ou fontes”. (CELLARD, 2008, p. 296). Com isso, as fontes para a pesquisa poderiam ser “textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica[...] no limite, poder-se-ia até qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação”. (CELLARD, 2008, p. 297).

Portanto, nosso corpus documental foi composto por relatórios entregues pelos bolsistas do PIBID/ Subprojeto História/UEL 2011-2013, pelos artigos publicados na Revista História e Ensino edição especial 2012, por questionário semiestruturado e, finalmente, por entrevistas dos ex-pibidianos que atuavam como professores após formados no curso de História.

Sobre a utilização de relatórios entregues pelos ex-pibidianos, nos anos de 2012 e 2013, como fontes, entendemos que estes nos forneceram os indícios para identificar as referências à utilização da Educação Histórica como fio condutor das pesquisas e formação dos saberes pedagógicos e profissionais destes sujeitos. No entanto, como afirmou Marc Bloch:

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza.(BLOCH, 2002, p. 80)

Com isso, optamos por continuar nossa investigação a partir de artigos publicados numa edição especial da Revista História & Ensino²¹, realizando um dos passos da Grounded Theory elencado por Charmaz (2009, p. 19) onde a mesma apontou que devemos utilizar de método comparativo de maneira a perfazer a elaboração de comparações durante cada etapa de análise. Nesse sentido, a utilização de outras fontes oportunizou a comparação e “o avanço no

²¹ Essa revista é uma das atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, criado em 1994 pela Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli. Entre os objetivos do Laboratório de Ensino de História está a constituição de espaço para o diálogo entre os três níveis de ensino, para tanto publica um Boletim Informativo que busca a divulgação científica, dicas e eventos é distribuído para professores da Educação Básica, assim como a revista.

desenvolvimento da teoria (hipóteses levantadas na pesquisa) em cada passo da coleta e da análise dos dados”. (CHARMAZ, 2009, p. 19).

Entendemos que esses artigos se constituíram como fonte para a nossa pesquisa, porque neles temos relatos de aulas dadas seguindo o modelo da Aula Oficina (BARCA, 2004a), bem como a utilização dos conceitos substantivos e de segunda ordem (LEE, 2001) e a narrativa como meio de identificar os níveis de consciência histórica dos alunos da Educação Básica (RÜSEN, 2001). O reconhecimento de periódicos, a exemplo de revistas e jornais como fontes históricas fortaleceu-se a partir da Escola dos Annales²², que nos anos de 1930 reconheceu a possibilidade do uso de fontes provenientes de meios impressos nas pesquisas históricas. O grande desafio do uso deste tipo de fonte, denominado por Rodrigues (2010) como hemerográfica²³, está na leitura que o pesquisador deve fazer da mesma, pois nela há um relato que “ao mesmo tempo ajuda a construir e desconstruir; ao mesmo tempo informa e omite”. (SAMPAIO, 2014, p. 151).

Para superar esse desafio, a metodologia qualitativa sugere que para dar voz aos silêncios que temos em nossas fontes da pesquisa, o pesquisador poderia recorrer a diferentes técnicas como questionário, entrevistas, por isso, o quarto passo de pesquisa foi elaborar um questionário. A opção pelo questionário, segundo Ribeiro (2008, p. 13), trouxe como vantagens o anonimato de quem responde, assim como o maior tempo com os instrumentos que podem resultar em dados mais completos sobre o que estamos pesquisando.²⁴

Para realizarmos isso, seguimos indicações de Gago (2007), que julga ser importante a quem pretendesse utilizar a teoria da cognição histórica ter claro os passos para fazer esta análise. Determinar o objetivo, os participantes e os instrumentos utilizados daria mais credibilidade a uma investigação qualitativa. Gago (2007) afirma que é desejável, sempre que possível realizar o estudo piloto, pois ele nos possibilitaria testar nossas ideias e orientações sobre o tema, levantar novas

²² O Annales surgiu a partir da revista Annales d'histoire économique et sociale (1929), editada inicialmente por Marc Bloch e Lucien Febvre, responsáveis pelo seu lançamento. O uso de outras fontes e objetos para as pesquisas históricas marcaram as novas ideias trazidas pelos pesquisadores ligados ao Annales. (BARROS, 2013).

²³ Fontes hemerográficas são aquelas cujo suporte material se constitui de textos impressos, ou publicados por outros meios (como os virtuais), em forma de periódicos (jornais, revistas, outros) e que são utilizadas como fonte na pesquisa histórica. (SAMPAIO, 2014, P. 151)

²⁴ O estudo piloto e o questionário definitivo estão nos Apêndices A e B.

ideias ou abordagens, refinaria o instrumento e economizaria recursos humanos e financeiros.

Com isso, no primeiro semestre de 2016, enviamos o questionário piloto para 3 ex-pibidianos e para a prof.^a Doutora Marília Gago, pesquisadora da Universidade do Minho, no campo da Educação Histórica, a quem solicitamos que a mesma fizesse a leitura e nos indicasse possíveis problemas no instrumento. A intenção neste momento foi lapidar e identificar pontos para que pudéssemos melhorá-lo.

Fazendo isso, ampliamos nossos dados ao que se constitui numa importante característica da metodologia qualitativa, a heterodoxia no momento da análise dos dados. Assim

[...] A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (MARTINS, 2004, p. 292).

Além disso,

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (RIBEIRO, 2008, p. 133).

Nesse sentido, Charmaz (2006, p. 2) entende que a “Grounded Theory constituiu um método teórico que auxiliaria o pesquisador a começar, permanecer envolvido e terminar seu projeto”. Pois, para essa autora, a metodologia proposta por essa teoria resultaria em ações que valorizariam e estimulariam a “visualização dos dados de maneira quando o pesquisador ao faz sua escrita analítica ele poderia direcionar, gerenciar a coleta de dados e, além disso, construir uma análise original de seus dados.²⁵”. (CHARMAZ, 2006, p. 2).

Por fim, a utilização de entrevista se constituiu num espaço para revelar as inquietações despertadas pelas análises das fontes anteriores. Para Thomson (1992), a realização da entrevista após análises de outras fontes sobre o tema que se pesquisa é um recurso que mostra-se pertinente, pois “quanto mais se

²⁵ Tradução da autora.

sabe, mais provável é que se obtenham informações importantes de uma entrevista”. (THOMPSON, 1992, p. 255).

O uso de coleta de depoimentos ou entrevistas orais como fonte para pesquisa foi reconhecido “na segunda metade do século XX como uma técnica de produção de documentação histórica, criada por Alan Nevis em 1948, historiador da Universidade de Columbia, que começou a gravar depoimentos de pessoas importantes na vida americana”. (SARAT; SANTOS, 2010, p. 49).

Para Sarat e Santos (2010, p. 52), o uso de fontes orais poderiam valorizar e dar espaço em nossa pesquisa para “pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos” e ao mesmo tempo, constituindo os relatos orais como fonte, possibilitando aos pesquisadores utilizar a intuição e avançar em sua pesquisa, integrado as falas dos sujeitos investigados e encontrando respostas para os seus questionamentos.

Estes foram os encaminhamentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa nos anos de 2015-2017, cujos resultados apresentaremos nos capítulos a seguir.

1.4 INÍCIO DOS TRABALHOS: ANÁLISE DO ESTUDO PILOTO

Nossa pesquisa, iniciada em 2015, seguindo os passos propostos por Gago (2007; 2012), procurou investigar o que pensariam os ex-pibidianos sobre essa teoria e como eles poderiam aplicar seus preceitos em aulas para alunos da Educação Básica, uma vez que a maioria deles, segundo dados dos relatórios terminaram a faculdade de História em 2012. Assim, para clarificarmos nosso instrumento de investigação, o enviamos a quatro sujeitos, sendo três ex-pibidianos e a pesquisadora Marília Gago.

Em nosso instrumento, a primeira parte trazia questões que identificaram quem eram esses sujeitos, como sua idade, gênero e ano em que participou do PIBID. Percebemos que deveríamos ampliar estas questões para origem ou mesmo o porquê da escolha do curso de História, uma vez que, em conversas informais, notamos que muitos alunos do curso de História buscavam com ele uma formação acadêmica, sem, contudo, ter a intenção de tornar-se professor no futuro. Os ex-pibidianos que responderam ao estudo piloto que em

2016, encontravam-se na faixa dos 24-25 anos e frequentaram o programa dentro do recorte temporal que estabelecemos (2011-2013). Um deles prosseguiu no Pibid até 2014, pelos dados obtidos com os relatórios, sabíamos que pelo menos dois bolsistas continuaram no programa depois de 2013, por isso, optamos por ampliar, pelo menos no instrumento de investigação, as opções dos anos em que participou do PIBID.

Na segunda parte do nosso estudo piloto, analisamos se os egressos do programa já atuavam no magistério, já que nossa pesquisa investigou como a formação recebida durante a participação no programa afetaria sua atuação como professor. Dentre os três egressos que responderam ao nosso questionário, apenas um atuava como professor, os outros atribuíam a sua não inserção no mercado de trabalho à lentidão nos processos de seleção para contratação de professores temporários e na falta de concursos para contratação de professores.

Na questão número quatro, que procurou identificar os motivos pelos quais os ex-pibidianos ingressaram no programa, todos os egressos responderam que a Bolsa e o interesse em praticar a docência foram os impulsos que os levaram a participar da seleção, uma ex-pibidiana, aqui identificada como Brenda, inclusive ressaltou o interesse na “junção da docência com a pesquisa em História, que não tinha feito até então”, na sua graduação, reproduzindo ideias já identificadas por Ramos (2011) em pesquisa que a mesma realizou com egressos do referido curso da UEL.

Na quinta questão, nossa intenção era perceber quais ideias os egressos tinham sobre a docência antes de entrar no PIBID. Para isso, na construção da mesma, colocamos frases com ideias negativas e positivas sobre a profissão docente. Os resultados foram interessantes, pois todos os ex-pibidianos revelaram que queriam ser professores. Porém, apontaram que entendiam que a baixa remuneração era algo presente na carreira dos docentes. As boas lembranças dos professores de História foi algo significativo para os mesmos que responderam ao instrumento investigativo na sua versão piloto, o que demonstrou a importância destes profissionais na formação desses sujeitos, não só no que se refere aos conteúdos, mas como referência profissional.

Sobre as questões de indisciplina e o ambiente escolar, visto como um local ruim, apenas um dos participantes assinalou. Como o instrumento piloto serviu para validar ou não os meios que estávamos utilizando em nossa

investigação, percebemos que havia a ausência de uma questão onde pudéssemos identificar se o PIBID modificou, ou não, as ideias que tinham sobre as escolas e o ambiente escolar pontuadas como negativas no questionário.

Em relação à Educação Histórica, questionamos se conheciam este campo teórico antes de entrar no PIBID e dois responderam que sim. Para identificar suas ideias, solicitamos que escrevessem palavras que a representassem, das respostas que obtivemos destacamos: Conhecimentos prévios, aula oficina, relação presente-passado-futuro, conceitos substantivos, consciência histórica. Esses termos representam conceitos que permeiam várias pesquisas do campo da Educação Histórica.

Na questão nove, identificamos o que efetivamente os egressos haviam utilizado da Educação Histórica em suas aulas, uma sugestão recebida neste momento de avaliação do instrumento pela Prof.^a Dr.^a Marília Gago foi oportunizar aos investigados escolher entre modelos de aulas que apresentassem as ideias da Educação Histórica misturados com modelos de aulas de outras teorias. Gago acreditava que isso seria mais efetivo para identificar se eles reconheciam efetivamente os passos e pressupostos das ideias sobre aula de História presentes nesse campo teórico.

Na parte final do questionário, colocamos três questões dissertativas para identificarmos as experiências positivas e negativas vivenciadas como bolsistas, assim como, saber se a participação no projeto havia modificado suas ideias iniciais sobre a Educação Básica. De maneira geral, os mesmos ressaltaram mais as experiências positivas como a possibilidade de vivenciar a docência de maneira mais plena e o acesso a novos temas e possibilidades pedagógicas.

Não existiu uma atividade mais significativa, todas foram importantes e marcantes. O Pibid proporcionou a real experiência em sala de aula. O estágio obrigatório não abarca a dimensão real da sala de aula, as dificuldades e gratificações. Já o Pibid permitiu um contato maior com o universo escolar, com os alunos e também a criação de vínculos, pois acompanhava-se turmas por mais tempo e construía-se um trabalho junto aos alunos.²⁶

Assim como, fortaleceu a vontade de atuar na profissão,

Sim, a participação no PIBID me fez perceber que ser professor requer muito estudo e para a vida inteira, porque sempre temos que estar nos atualizando e acompanhando as mudanças geracionais dos nossos alunos.

²⁶ Amanda/2015. Informações obtidas por meio do Questionário do Estudo Principal no ano de 2015.

Assim, conhecer a as diversas realidades das escolas me fez compreender as problemáticas que a escola pública enfrenta. Dessa forma, posso garantir que esses 3 anos envolvida no projeto foram essenciais para minha formação profissional, sobretudo pela experiência adquirida, pois no estágio obrigatório quase não temos tempo de exercitar nossa imaginação para as inovações na prática de ensino, e, no programa tive a oportunidade de experimentar essa liberdade é claro com responsabilidade, já que estávamos sendo orientados pelos coordenadores do programa e pela supervisora na escola. Acredito que o PIBID também robusteceu minha consciência docente, quero dizer, o sentimento de cooperação e luta que me liga a todos os professores do Brasil, esse sentimento de luta pela Educação Pública de qualidade no Brasil e acima de tudo uma educação que possa contribuir para eliminar as desigualdades sociais, econômicas e culturais no nosso país.²⁷

O estudo piloto foi utilizado, como já dissemos, para refinar o instrumento de investigação e, por isso, essa fase da nossa pesquisa nos auxiliou a identificar questões que poderíamos melhorar no sentido de definir melhor nosso objeto. Assim, uma das sugestões dos ex-pibidianos que responderam o questionário foi a necessidade de ampliar as opções de modalidade de ensino na questão n. 2, como a inclusão da Escola Indígena e do Campo, modalidades de ensino ofertadas pela rede pública do estado do Paraná. Aqueles que já trabalhavam apontaram a ausência de uma questão sobre o que efetivamente usavam da Educação Histórica nas preparações das aulas.

Outra lacuna destacada pelos ex-pibidianos que responderam ao questionário foi a falta no instrumento de questões que trouxessem informações sobre a importância do PIBID para suprir a carência da prática docente na graduação, uma vez que os mesmos percebiam que, apesar de considerarem inicialmente o programa como um projeto similar ao estágio curricular obrigatório (questão n. 7), isso na prática não se mostrou verdadeiro, pois o tempo e as relações estabelecidas durante a participação no subprojeto mostraram-se maiores e melhores do que as que tiveram no Estágio Curricular Obrigatório

Ao analisarmos os questionários e os apontamentos dos ex-pibidianos e da pesquisadora Marília Gago, percebemos a importância do estudo piloto como meio de clarificar nosso objeto e melhor defini-lo, mas também identificamos a necessidade de ampliarmos nossas fontes como forma de confrontar outras possibilidades que demonstrassem o uso da Educação Histórica em

²⁷ Carlos/2015. Informações obtidas por meio do Questionário do Estudo Principal no ano de 2015.

momentos de reflexão acadêmica e, para isso, analisamos os relatórios dos ex-pibidianos entregues em 2011 e 2012, assim como os artigos publicados na Revista História e Ensino.

Para realizarmos tal análise achamos importante uma reflexão sobre como as constituições brasileiras e leis que regulamentaram o Ensino no Brasil afetam a formação dos futuros professores e é essa análise que apresentaremos no próximo capítulo.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES E DEBATES

Eu decidi cursar história quando estava no Ensino Médio. Neste momento desenvolvi um grande gosto pela disciplina, principalmente por ela corresponder a certo espírito crítico e investigativo que eu comecei a desenvolver neste momento. Outro fator foi a relação afetiva que tinha com o meu professor de história, que claramente gostava de ser professor e tinha prazer pelo o que fazia.

Guilherme²⁸

Para refletir sobre o PIBID como política pública, achamos necessário percorrer os caminhos que as políticas públicas, em especial as leis que definiram regras e aspectos para a formação inicial dos professores, destacando a LDB 9493/96 e os acordos internacionais assinados pelos governos brasileiros nas gestões de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, perfizeram até a criação do referido programa.

Assim o fizemos, por entender que os debates que resultaram na criação do PIBID são antigos e muitas vezes apontariam para a necessidade em se discutir os encaminhamentos propostos para a formação inicial ofertada aos futuros professores.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO

Pensar a formação dos futuros professores foi um caminho que nos levou a refletir como o Estado Brasileiro agiu e tem agido no sentido de investir e fomentar políticas públicas para a Educação brasileira. Para realizarmos tal intento, recorreremos à leitura e análise das constituições, leis e reformas ocorridas a partir da Independência brasileira, entendendo que tais documentos poderiam nos fornecer indícios sobre as ações governamentais e as ideias que tinham sobre Educação, especialmente no que se refere aos investimentos na formação inicial dos futuros professores. Como teóricos que embasaram nossa pesquisas, utilizamos Ribeiro (1992), Tanuri (2000), Scheibe (2008), Gatti (2010) e Saviani (2009). A escolha por esses autores se deu por entendermos que o diálogo com suas obras nos

²⁸ Para preservar a identidade dos ex-pibidianos, serão utilizados os primeiros nomes de alunos que faziam parte da primeira turma atendida por eles nas escolas que foram atendidas pelo PIBID/História/UEL.

oportunizaram uma visão da formação de professores que auxiliou em nossa investigação no sentido de fornecer elementos sobre como estes documentos versavam sobre a formação inicial dos professores.

A Constituição²⁹ de 1824 preconizou no artigo 79, incisos XXXII e XXXIII que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos e que os colégios e universidades deveriam ensinar elementos das ciências e letras. Com isso, podemos inferir, que o governo imperial entendia que era preciso instruir os habitantes do novo país, porém, para Chizzoti (2005, p. 53), esses artigos “não derivaram de interesses articulados e reclamos sociais organizados” mas foram inseridos no texto mais como um “direito subjetivo dos cidadãos do que uma obrigação do Estado”. O que nos levou a considerar que tal plano de ensino universal e gratuito não tenha se efetivado na prática .

A falta de recursos e a crise econômica que se instalou durante e após o Primeiro Reinado influenciou na criação de ações que foram regulamentadas por leis como o Ato Adicional (1834), que atribuiu às Assembleias legislativas provinciais a função de administrar as próprias instituições de ensino. No entanto, a dicotomia entre as escolas primárias e as faculdades anunciou-se, pois, ao deixar as faculdades a cargo do governo Imperial, essa lei estabeleceu diferenças nos investimentos e importância desta modalidade de ensino em relação ao ensino primário.

Tanuri (2000, p. 63) destacou que apesar de não atuar diretamente nas escolas primárias e secundárias, o Poder Central manteve “uma superintendência indireta sobre os estudos secundários, que procuraram conformar-se aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos superiores”. Mas absteve-se de interferir em ações que atendessem as demandas do ensino popular, primário e normal, o que gerava reclamações. Com esse quadro, não é de surpreender que a carreira do magistério fosse afetada pela falta de profissionais preparados e pelo desinteresse pela mesma.

Assim, a formação inicial dos futuros professores ofertada nos primeiros anos da jovem nação, sofreu com a falta de investimentos e de um efetivo programa por parte do governo, que ao invés de criar um modelo que atendesse às

²⁹ As leis e textos das Constituições citados neste capítulo mantiveram sua ortografia original.

necessidades brasileiras, preferiu incentivar a reprodução de modelos como o ensino mútuo e as aulas régias, “derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes”. (SHEIBE, 2008, p. 41).

Sobre isso, Tanuri (2000, p. 63) destacou que a Lei 15/10/1827, entre outras ações, regulamentou a criação de escolas de primeiras letras indicando no artigo 4º o método que deveria ser utilizado para ensinar “as escolas serão do ensino mútuo³⁰ nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” e que esse tipo de formação pode ser considerada como “a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”. A falta de recursos, que caracterizou o Primeiro Reinado (1822-1831) sugeriu que o imperador percebesse o Método mútuo como uma possibilidade para suprir a falta de professores, conforme trecho do Decreto de 1 de março de 1823 apresentado abaixo.

Hei por bem mandar criar nesta Corte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo método do ensino mútuo, sendo em benefício, não somente dos militares do Exército, mas de todos as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento (BRASIL, Decreto de 1º de março de 1823).

Sendo assim, coube ao governo imperial o cuidado com o ensino superior, sobre a formação dos professores, sobre o qual Tanuri pontua que,

[...] desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade. Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.(TANURI, 2000, p. 63)

³⁰ Método sistematizado por Bell e Lancaster no século XVIII-XIX baseava-se na organização escolar onde alunos com mais conhecimento ou domínio sobre o conteúdo atuavam como monitores. Assim um professor poderia atender um grande número de alunos. (BASTOS, 1997).

Mas as primeiras escolas normais não representaram grandes avanços para a construção e consolidação em um projeto de formação inicial dos professores, porque sofriam com a descontinuidade em seus funcionamentos e pouca procura.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado. (TANURI, 2000, p. 64).

Além disso, a descontinuidade de oferta comprometia a criação de um padrão na formação dos futuros professores, a escola normal de São Paulo, por exemplo, fundada em 1846, fechou e reabriu duas vezes até a década de 1880. Sucupira (2005, p. 67) defendeu que isso, na verdade, seria reflexo do pensamento presente no Segundo Reinado, onde uma “sociedade patriarcal e escravagista” dominada pelas grandes oligarquias do patriciado rural” não se sensibilizava com a necessidade da universalização do ensino. À ela interessava preparar a elite para ocupar os quadros públicos mantendo com isso a ordem e o regime.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe mudanças no regime de governo e manteve a ideia presente nos documentos legais do período imperial de que a educação tinha uma função pública, ou seja, seus problemas são responsabilidade do Estado, ideia presente, por exemplo, desde o Ato Adendo Constitucional de 1834. No entanto, como apontou Tanuri (2000, p.68),

[...] a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outro.

Na Constituição de 1891 são consideradas obrigações do Congresso

Legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União” assim como “Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. (BRASIL, 1891, p. 7).

Além disso, no Artigo 72 ficou estabelecido que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.”

Ainda que não tenha sido ignorada no texto constitucional, Cury (2005) afirma que, ao enfatizar o Federalismo e a autonomia dos Estados, a Constituição de 1891 “fez com que a educação partilhasse junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático”. (CURY, 2005, p. 80).

Para Ribeiro (1992), o resultado disso, para as políticas públicas no ensino, foi criar uma dualidade entre a União e os estados, cabendo aos últimos organizar os sistemas escolares completos. Mas os problemas da “jovem” República não eram ignorados e uma figura ganhou destaque nesses primeiros anos, Benjamin Constant³¹, que segundo Cartolano (1994, p. 129), “acreditava que só pela educação um povo poderia construir a sua cidadania”. Constant propõe uma reforma de ensino marcada pela livre interpretação das ideias positivistas³². Sobre a formação de professores no decreto 891/1890, capítulo III, discutia apenas as demandas das escolas primárias; atribuindo ao Governo no Art. 12, mantendo, pelo menos na Capital Federal, uma ou mais escolas normais, dependendo da necessidade de ensino, tendo em cada uma delas uma escola primária modelo. Nestas escolas, o currículo era composto por disciplinas como:

Portuguez, noções de litteratura nacional e elementos de lingua latina;
Francez;
Geographia e historia, particularmente do Brazil;
Matematica elementar;
Mechanica e astronomia;
Physica e chimica;
Biologia;
Sociologia e moral;
Noções de agronomia;

³¹ Benjamin Constant implementou suas reformas a partir das ideias de Augusto Comte, que preconizava a organização dos currículos escolares com base na hierarquização das ciências. Comte defendia também a substituição do Ensino humanista por uma visão mais racionalista na qual o aluno é aquele que recebe, processa e devolve as informações. (CARTOLANO, 1994).

Desenho;
 Musica;
 Gymnastica;
 Calligraphia;
 Trabalhos manuaes (para homens);
 Trabalhos de agulha (para senhoras). (BRASIL,1890).

Para frequentá-las foi exigido certificado

De estudos primarios do 1º gráo de accordo com esta lei, ou, enquanto as escolas primarias o não derem, approvação em exame de admissão nas seguintes materias: leitura, dictado, grammatica portugueza, arithmetica pratica até regra de tres inclusive, systema metrico decimal e morphologia geometrica. (BRASIL,1890).

Além disso, previa a criação de uma instituição nomeada 'Pedagogium', onde os professores e outros profissionais teriam acesso a um museu pedagógico, conferências e cursos científicos, laboratórios de física e história natural, exposições escolares e coleções de modelos de ensino para as escolas públicas. Esse decreto estabeleceu um modelo de carreira e provimentos para os professores de diferentes níveis de ensino. Todavia, o grande desafio foi atender a imensa demanda de população a alfabetizar, pois isso seria condição primária para uma efetivação da cidadania. No entanto, não houve uma grande quantidade de professores qualificados para suprir essa necessidade.

A luta entre diferentes ideologias presentes na República Velha sucedeu-se nas leis e reformas propostas, ainda na década de 1910 o Ministro da Justiça Rivadávia Correa propõe uma nova reforma no ensino

Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891, o governo, por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perde a titularidade do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa passa a ser dessas entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados maus catedráticos, para a contenção desenfreada de diplomas, de fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos. (CURY, 2009, p. 717).

Para Cury(2009), isso significou, na prática, o fim da interferência do governo nas escolas e currículos, liberando alunos para que escolhessem seus mestres e garantindo a qualquer cidadão habilitado o direito a lecionar nos recintos escolares. O autor defendeu, também, que tais ações perpetuaram a pouca atenção à formação de professores que padecia da falta de cursos de formação e de critérios

mais claros de acesso aos postos de trabalho que acabaram sendo ocupados pelos bacharéis.

Tanuri(2000, p.70) destacou que nos anos de 1920 e 1930 o Brasil vivenciou um período de “preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional” trazido pelo acesso às ideias da Escola Nova³³, cujo documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” trouxe algumas das suas ideias, sobre a formação dos professores, fazendo severas críticas e entendendo que

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (AZEVEDO, 1932, p. 120).

Sabendo do fato de que essas novas ideias que afetaram a educação trouxeram no seu bojo um esforço por parte do Estado Brasileiro no sentido de remodelar o ensino. Tanuri (2000, p. 70) analisou que o “otimismo” substituiu o “entusiasmo”, sem, contudo, esquecer as “críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo”, pois era necessário conhecimento sobre como ocorria o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo.

A presença de Getúlio Vargas, que assumiu a presidência num evento visto, ora visto como um golpe de Estado por historiadores, como Edgar de Deça (2004), ora como uma revolução, como defendeu Boris Fausto (1997), afetou significativamente as ações para a educação. Uma nova constituição é promulgada em 1934 e nela, pela primeira vez, apareceu em texto a necessidade e obrigatoriedade do Estado em estabelecer as Diretrizes para a Educação Nacional, conforme texto do artigo 5º, que listou quais seriam as atribuições específicas da União, assim no “item XIV - traçar as diretrizes da educação nacional”, fato reforçado no Artigo 150 que previa como competência da União

³³ Escola Nova é um movimento de reforma do ensino que surgiu no século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. No Brasil fortaleceu-se após a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), texto que contou com a assinatura de importantes figuras como Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Defendiam um ensino centrado no aluno, cabendo ao professor ser o motivador da sua aprendizagem (VIDAL, 2013).

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. (BRASIL, 1934).

Sobre o Plano Nacional de Educação, que pela primeira vez foi citado num texto constitucional brasileiro, orientou que

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, 1934).

Também estabeleceu que

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (BRASIL, 1934).

O documento prosseguiu atendendo às demandas da Igreja Católica³⁴, fato que se concretizou na inclusão do Ensino Religioso como parte da grade matriz curricular. No entanto, a formação dos professores não foi discutida, indicando apenas a liberdade da cátedra (art. 155) e a forma de contratação dos professores (art. 158, parágrafos 1º e 2º), o texto da LDB, a primeira do Brasil, levaria mais de trinta anos para ser publicado. A manutenção do Ensino Religioso, segundo Horta (2005, p. 151), serviu como um instrumento de formação moral da juventude, manutenção do predomínio da Igreja católica e, finalmente, como uma “poderosa arma na luta contra o liberalismo”, pensamentos que foram a base das políticas autoritárias desse período.

Não podemos esquecer da Reforma de Francisco Campos³⁵ (1931), que instituiu o Conselho Nacional de Educação, e da Reforma Capanema³⁶(1942), feitas durante o governo Vargas, que afetaram o Ensino Médio e o Universitário. Para Zotti (2006), os modelos estabelecidos nessas reformas reforçaram a dualidade quanto à formação profissionalizante e à função preparatória ao ensino superior, ou seja, “um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora”. (ZOTTI, 2006, p. 8).

Contribuiu para isso a demora da escrita da LDB, que acabou ficando esquecida, por conta da instabilidade política. Para se manter no governo, Vargas fechou o Congresso e investiu na escrita de uma nova Constituição, outorgada por ele em 1937. Nesse novo documento, são mantidos princípios da carta anterior, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, mas não

³⁴ A oferta da disciplina de Ensino Religioso prevista na LDB 9394/1996 como disciplina facultativa aos alunos da Educação Básica, evidenciou um campo de disputa de poder dentro da escolarização brasileira que remonta desde o período colonial. Neste cenário percebemos três períodos de regimes jurídicos: 1500-1889 União entre Estado e Religião (no caso católica), 1890-1930 separação plena e 1931-2017 separação atenuada (NOVA ESCOLA, 2009).

³⁵ Reforma Francisco Campos (1931) foi apontada como a primeira reforma educacional de caráter nacional realizada no Brasil. Criou o Conselho Nacional da Educação, reformulou o Ensino Médio, criando um órgão para fiscalizá-lo e reformula o Ensino Superior. Suas propostas estão articuladas ao Governo de Getúlio Vargas (DALLABRIDA, 2009).

³⁶ A Reforma Capanema (1942) realizada no final do governo de Getúlio veio pautada na ideia do seu criador, o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, que defendia que a Educação deveria estar a serviço da Nação. Entre outras ações, é responsável pela criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), além de reorganizar o Ensino Médio em dois ciclos (ginásial e colegial). (DALLABRIDA, 2014).

superou a ideia de uma formação para o mercado de trabalho, fato verificado com a inclusão de disciplinas como ensino de trabalhos manuais em todos os níveis de formação.

Podemos destacar também que esse processo afetou as escolas Normais, importante espaço de formação dos futuros professores durante o governo de Getúlio Vargas, nomeado por Tanuri (2000) de movimento ruralista

Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural. (TANURI, 2000, p. 75).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a saída de Vargas da presidência, outra Constituição foi escrita e, no dia 18 de setembro de 1946, uma nova carta foi promulgada, mas em sua essência pouco diferia da carta de 1934. Na Educação,

[...] em muitos pontos reafirmava os princípios de “democratização”, sendo, entretanto, mais restritiva quanto aos propósitos relativos à gratuidade em comparação ao texto de 1934. No art. 168-II, I- reforça a necessidade de uma legislação com as diretrizes e bases da educação nacional competência atribuída à União. (RIBEIRO, 1992, p. 117).

Ainda que estudos revelem que na década de 1940-1950 ocorreram algumas melhorias na formação dos professores, a dificuldade em atender a imensa demanda de alunos que se pretendia incluir nas escolas, especialmente as de Ensino Primário, não permitiu que esses avanços fossem mais visíveis nos resultados apresentados pelos alunos da Educação Básica.

Vale lembrar que a reforma Capanema (1942) vigorou até a aprovação da LDB de 1961 e foi afetada pela instabilidade das décadas de 1950 e 1960. Décadas marcadas pelo incentivo à vinda do capital estrangeiro e pela instabilidade política causada pelo suicídio de Getúlio Vargas (1954), pela renúncia de Jânio Quadros (1961) e afastamento de João Goulart (1964), fatores que poderiam explicar a demora na implantação de diretrizes nacionais para a educação brasileira. Ribeiro (1992) alegou que esse quadro de instabilidade política afetou a escola, que não era vista como um espaço para todos os cidadãos, e uma das

consequências disso foi a baixa escolarização da população brasileira, que continuou como um problema a ser resolvido.

Na década de 1960, o acirramento das rivalidades entre as ideias capitalistas e socialistas criou uma resistência, nas regiões que eram marcadamente capitalistas, aos programas de governos que investissem em reformas sociais. Com isso, percebemos que as ideias sugeridas por João Goulart, entre elas as propostas de Reformas agrárias, econômicas e universitárias, desagradaram diferentes setores da sociedade e resultaram em intervenção militar. Apesar dessa instabilidade, foi durante o governo de João Goulart que se aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/1961, que ocorreu mais de dez anos após os inícios dos trabalhos.

Sobre a formação de professores, a LDB 4024/1961, definiu no Capítulo IV que,

Art. 52. O ensino Normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial [...].

Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professôres para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, 1967).

Para Mello (2000), a LDB 4024/61, ao estabelecer que os profissionais que atenderiam às séries iniciais da Educação Básica poderiam ter formação de Ensino Médio e os professores que atuavam no Ensino Médio deveriam ser formados pelas faculdades desencadeia no distanciamento entre

[...] o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras. (MELLO, 2000, p. 99).

Isso resultou numa identidade esvaziada em ambos os profissionais, pois ao professor generalista faltava a formação mais específica dos diferentes

saberes disciplinares e aos professores especialistas faltariam a formação mais técnica, a prática docente.

O final traumático do governo de João Goulart, que perdeu seu mandato com o aval dos militares e do Congresso Nacional em 1964 impôs ao país uma nova ordem política. Governando por meio de Atos Institucionais (A.I),³⁷ medida prevista desde a Constituição de 1946, os presidentes militares gradativamente suprimiram os direitos e liberdades da população.

No que se refere à educação, vários pesquisadores e professores, especialmente das universidades, foram perseguidos e muitos acabaram por procurar asilos em outros países. Paulo Freire foi um dos que deixaram o país, após seu método de alfabetização de jovens e adultos ser cancelado pelo novo governo. O mesmo método foi testado em Pernambuco durante o governo de Miguel Arraes e posteriormente implantado nacionalmente, durante o governo de Goulart. Ao lançar o “Programa Nacional de Alfabetização” Goulart defendeu que era

[...] necessário “um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; Considerando que os esforços até agora realizados não tem correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; [...] Considerando que o Ministro da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem do sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, decretar: Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do sistema Paulo Freire”. (BRASIL, 1964).

Um dos aspectos do método criado por Paulo Freire foi o investimento em formação para os professores e coordenadores que dele participavam, o que oportunizou uma nova forma de pensar a formação dos profissionais que iriam atuar nas escolas atendidas pelo programa. A entrada dos militares culminou com o cancelamento deste e de outros decretos do presidente João Goulart.

Para garantir a sua legitimidade, os militares decidiram elaborar uma nova Constituição, cujo texto foi promulgado em 1967, uma vez que governar por Atos Institucionais feria sobremaneira as ideias de autonomia e Estado de Direito da nação brasileira. Em seu artigo 8º, essa nova constituição previa que caberia à

³⁷ Normas e decretos elaborados entre 1964-1969 aprovados pelo governo militar e que estavam acima de todas as outras leis brasileiras, inclusive a própria Constituição. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

União “XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” e legislar sobre “q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (BRASIL, 1967). Já no artigo 168 garantiu que

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - É garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1967).

O referencial teórico que deu embasamento à parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (SILVA, 1991) foi a Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentuou-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolveu-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas.

Tanuri (2000) observou que o momento político vivido pelo Brasil após 1964 foi marcado por mudanças no enfoque dado à formação dos professores, que passou a pautar-se mais nos

[...] aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

Com isso, na década de 1970, a primeira LDB brasileira, construída a partir das disputas políticas travadas por conhecidos personagens da educação brasileira, como o deputado Gustavo Capanema, para quem o projeto não se limitava a discutir matérias de educação, mas enveredava no campo das atitudes políticas³⁸ foi substituída pela lei 5692/71. O novo documento acentuou o caráter de formação profissionalizante do Ensino Médio e defendeu que

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

Sobre essas alterações, Saviani (2009) afirmou que, ao modificar a estrutura de organização dos níveis de Ensino para 1º e 2º Grau e promover o desaparecimento das Escolas Normais, a nova lei contribuiu para reduzir a formação dos futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário) a mais “uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando assim um quadro de precariedade bastante preocupante”(SAVIANI, 2009, p. 147).

Foi essa precarização na formação dos futuros professores, especialmente os das séries iniciais, que fez com que ao longo das décadas de 1980 medidas fossem tomadas, no intuito de superar as lacunas e dificuldades que se impunham, partindo da ideia de que era preciso ter a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (BASSOLI DA SILVA, 2002, p. 82), entre elas, podemos citar o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), lançado pelo governo em 1982, que pretendia revitalizar as antigas Escolas Normais. Mesmo tendo apresentado resultados positivos, o projeto não teve continuidade e os profissionais formados por esses centros não foram aproveitados nas escolas de Educação Básica.

O fim dos governos militares e a volta às eleições diretas para presidente tornou urgente mudanças na constituição vigente. Assim, deputados

³⁸ Aparte de Gustavo Capanema ao discurso do deputado José Eduardo Prado Kelly. In. Diário do Congresso Nacional (12/02/1957). Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=12/7/1957>. Acesso em: 06 out. 2016.

foram reunidos em Assembleia e em 1988 entregaram a nova carta. Esta constituição foi reconhecida como a constituição “cidadã”, pois contemplou em seus artigos ideais de democracia tão desejados pela população brasileira.

Em seu preâmbulo anunciou-se como uma resposta a estes anseios de liberdade e a efetivação da democracia.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]. (BRASIL, 1988, p. 1).

Ideias como pluralismo, cidadania, desenvolvimento e justiça permearam seus capítulos. Educação foi entendida como um direito social que deveria ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos e, mais uma vez, a União deveria apresentar “as diretrizes e bases da educação nacional” (artigo 21, XXIV). O texto promulgado em 1988 dizia no

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (BRASIL, 1988).

Para implementar estas ações, uma nova LDB e planos decenais foram temas de discussões entre as diferentes organizações da sociedade: escolas, secretarias de educação, professores. Assim, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9493 e sobre a formação dos professores a mesma definiu que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996).

Com isso, ampliou-se o debate sobre como esta formação deveria ocorrer e estabeleceram-se prazos para que todos os profissionais que atuavam na Educação Básica recebessem formação em cursos de licenciaturas. No entanto, ainda que a quantidade de profissionais que atuavam na Educação Básica com cursos de licenciatura tenha aumentado, percebemos que a dualidade presente na formação dos professores que ocorria desde o século XIX ainda eram questões que precisavam ser debatidas. Conforme apontou Saviani(2009), no século XIX, dois modelos de formação dos futuros docentes que se contrapõe:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.(SAVIANI, 2009, p. 149).

A Constituição de 1988 instituiu também os Planos Decenais da Educação, que deveriam, após debates com diferentes segmentos envolvidos com a educação, traçar os caminhos que o governo brasileiro deveria seguir

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Em comparação aos textos das leis anteriores, percebeu-se uma intencionalidade sobre como deveria ser esta formação, entendendo que aos cursos de licenciaturas coube o protagonismo nesse processo. Os cursos técnicos do ensino Médio, voltados para a formação dos futuros professores, como o Normal e o Magistério, que por todo o século XX forneceram os profissionais que atenderam o ensino infantil e primário, ficaram relegados a serem mais um curso técnico, o qual

tinha como finalidade fornecer professores para o Ensino Infantil, os outros níveis ficaram a cargo de profissionais com formação acadêmica.

A lei previu dez anos para que as redes de ensino se adequassem às novas demandas. Sua implementação abriu espaço para o retorno de uma antiga discussão sobre a estrutura dos cursos de licenciaturas, que dividiam suas disciplinas entre estudos teóricos e formação para o exercício da docência, ainda que reformas tenham sido propostas no sentido de ampliar a carga horária dos estágios curriculares obrigatórios, percebeu-se a permanência desse em detrimento das disciplinas práticas (Estágio Curricular obrigatório). Com isso, em 2013 uma modificação no texto da LDB 9394/96 estipulou que:

Art. 60. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013a).³⁹

Para atender a essas demandas durante as décadas de 1990 e 2000, a Capes sofria modificações em sua missão original, a ideia é que este órgão pudesse estabelecer relações entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Com isso, podemos destacar que nesse processo a criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) em 2007, deu à Capes o papel de destaque na organização de projetos e programas que induzissem e fomentasse a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, foi nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, atendendo antigas demandas sobre como poderíamos melhorar a formação dos futuros professores e os seus impactos na Educação Brasileira. Em nossa análise, os textos constitucionais e as leis que regulamentavam a educação acabaram por gerar políticas públicas marcadas pela precariedade e descontinuidade nos processos de formação inicial ofertada aos professores. As turbulências da economia também imprimiram suas marcas nos modelos de ensino e organização escolhidas, servindo

³⁹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

a educação para atender às demandas e exigências do capital. Percebemos que até mesmo o PIBID, tão inspirador em suas intenções, nasceu a partir de discussões internacionais sobre os rumos que as políticas públicas para a Educação deveriam ter, em especial no que se referia à formação inicial ofertada aos futuros professores.

Ao findar essa análise sobre como as constituições e os governos brasileiros versaram sobre a educação e, em especial sobre a formação dos futuros professores, pudemos perceber que este tema, a formação inicial dos professores, não apareceu de forma clara nos documentos por nós analisado, demonstrando que não tenha sido entendida como uma área prioritária para as políticas públicas brasileiras. Ficando os debates em muitos momentos focados sobre a quem caberia a responsabilidade sobre o ensino (Governo ou iniciativa privada) e a função do Estado. O uso da educação como forma de atender as demandas impostas pela ótica do capital muitas vezes afastou das discussões, temas que poderiam melhorar a formação dos professores.

2.2 PIBID: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial dos futuros professores, como vimos até agora, é uma necessidade antiga, que nasceu junto com a constituição dos espaços escolares. Desde antes da nossa independência, que marcou o surgimento do Brasil como uma nação, ações foram feitas no sentido de capacitar melhor esse profissional. Porém, Gatti e De Sá Barreto (2009, p. 11-12) apontaram que “a formação de professores no nosso país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem”, principalmente a partir da década de 1980, quando o acesso à escolarização no Brasil intensificou-se.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, percebemos que para entender os problemas que afetam a educação Básica brasileira fez-se necessário algumas reflexões sobre os diferentes sujeitos que compõem esse processo, como as universidades, as políticas públicas, os licenciandos. No entanto, para autores como Saviani (2009) e André (2010) há uma necessidade em se refletir sobre a formação inicial ofertada aos licenciandos.

Nos cursos de licenciatura, é comum encontrar sujeitos que preferem continuar no mundo acadêmico ao invés de seguir carreira no magistério. Entre os problemas que levam a este não interesse, o Estágio Curricular obrigatório tem sido apontado como uma das causas para o não despertar nos licenciandos o desejo de ser professor. Os que se utilizam deste argumento alegam que o tempo destinado a essa atividade não seria suficiente para prepará-los para a verdadeira realidade do ambiente escolar. Porém, não podemos nos esquecer que o currículo dos cursos de licenciaturas poderiam contribuir para isso também, como relatam Gatti et al. (2014)

[...] os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A relação teoria prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. (GATTI et al., 2014, p. 14).

Dados levantados por Ramos (2011), em pesquisa realizada com egressos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, revelaram que, para estes sujeitos, a curta experiência na Educação Básica promoveu uma aversão ao mundo da escola, visto como sacrificante e nada recompensador. Ramos (2011) observou nas narrativas dos egressos, que estes apontam como problema significativo na formação do profissional da História o fato do estágio ser realizado em tempo muito curto e que “o curso preparou muito mais para a pesquisa, para ser historiador, e não para a realidade de que a maioria será professor de História”. Assim, o recém formado acabaria por esquecer a maioria das problematizações acadêmicas, por ressentir-se de uma distância entre o que pensa a academia e a realidade da educação brasileira. No entanto,

[...] assumir-se como professor requer a clareza da missão a ser realizada. É preciso, sim ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer para quem se está ensinando e é disso que decorre como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino e do contexto cultural e histórico onde se situam. (TUNES; TACCA; BARTHOLO JR, 2005. p. 697).

Desta forma, o PIBID, ainda que não possamos considerá-lo um programa original, uma vez que identificamos experiências anteriores a data de sua implementação, como por exemplo

O projeto Universidade-Escola Pública, da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que no final dos anos 1990 abriu uma linha de financiamento específico para projetos que envolvessem parceria entre pesquisadores da universidade e professores das escolas públicas. Várias iniciativas similares vêm tomando corpo em outros estados do país. (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Acreditamos que a criação do PIBID pela CAPES/MEC, veio incentivar a formação de docentes do ensino básico, criando uma organização composta por alunos da graduação e professores das redes públicas e universidades. Com isso, em seus argumentos, o Estado, indicava que pretendia valorizar o Magistério, melhorando a formação nas licenciaturas, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, conseguindo com isso melhorar a rede atendida por esses profissionais. Com isso, conseguiríamos alcançar a finalidade da educação bem descrita por Carvalho (2006) quando ele afirmava que

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo “desculturalizado”. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que refletem as ideologias impressas no contexto social e político macro. Está-se, portanto, a falar de uma dimensão cultural e ideológica da educação enquanto base e transmissor estrutural da reprodução social. (CARVALHO, 2006, p. 3).

Portanto, não se poderiam pensar as transformações necessárias à Educação Básica sem analisar o próprio ambiente escolar, os sujeitos que a compõem. Desta forma, o PIBID, ao considerar o professor como profissional da prática docente e investigador de sua prática, estimularia durante a formação inicial o movimento da mútua recriação da teoria na prática e da prática na teoria. Mas quais as origens do PIBID? Em que contexto o governo brasileiro implementou este programa de formação inicial de professores?

Sanfelice (2010, p. 3) destacou que “as políticas de formação de professores se desenvolveram ao longo da segunda metade do século XX e ganharam especial relevância nos seus anos 1990”. Inseridas dentro de um quadro mais amplo de transformações e exigências advindas da globalização, este autor entende que as discussões que culminaram na criação do PIBID partiram de uma

série de fóruns internacionais que tiveram como objetos temas educacionais que resultaram em intervenções das Agências: ONU, UNESCO, OIT, FMI, entre outros.

Assim podemos pontuar alguns eventos, que resultariam em documentos e compromissos por parte dos países envolvidos, que criaram ações para a melhorar a Educação, com a intenção de salvaguardar interesses desses órgãos, nas quais acreditamos que a ideias que levaram à criação do PIBID poderiam ter sido gestadas.

O primeiro que destacamos foi a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação dos docentes dos Países Membros (1966) organizada pela UNESCO e OIT. Este evento resultou no documento “Recomendação relativa à situação do pessoal docente” que “além do reconhecimento do papel dos docentes na educação, na formação das pessoas e na sociedade como um todo, propôs-se um detalhado programa de formação geral, integral, técnicopedagógico, continuada e gratuita” (SANFELICE, 2010, p. 17). São exemplos de ações do Estado brasileiro no sentido de se adequar e implementar essas normas à Lei 5540/68, que reorganizou o ensino superior, e à Lei 5692/71 que versava sobre a educação de um modo geral.

Para Saviani (2008), essas leis não cumpriram o papel aos quais foram destinadas, ampliando a dualidade na formação dos futuros professores e promovendo a precarização da mesma. Não surpreendeu que ao longo das décadas de 1980 e 1990, os investimentos em Educação tenham sido alocados nas construções de prédios e no aumento das matrículas, porém a qualidade do ensino oferecido mostrava-se insuficiente, isso explicaria a adesão de 155 países aos documentos “Declaração Mundial sobre Educação para todos” e “Um Marco de Ação”, propostos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia - 1990). Sobre a formação e o papel dos professores, podemos destacar o artigo 33 do documento “Educação para Todos”:

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (UNICEF, 1990, p. 10).

O protagonismo do docente nas mudanças necessárias para as melhorias no campo da Educação também foi o enfoque da 45ª Reunião da Conferência Internacional de Educação (1996), com patrocínio da UNESCO e que contou com a participação de Ministros de Educação da maioria dos países da América Latina. Esta ação deu sequência a outro acordo realizado na Jamaica, no qual foi elaborado o documento “Educação, Democracia, Paz e Desenvolvimento” com várias recomendações relacionadas aos docentes.

Sanfelice (2010) destaca que outros eventos foram realizados entre os anos 2000 e 2010 e procuraram verificar se os acordos haviam sido cumpridos, entre eles podemos citar o

[...] encontro de Santo Domingo, 2000, com a participação da América Latina, Caribe e América do Norte e que produziu o documento Educação para todos nas Américas. Marco da Ação Regional, assinalando o comprometimento dos Estados em melhorar as condições de profissionalização dos professores. Ainda em 2000, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, que avaliou o cumprimento das metas estabelecidas em Jontien e estabeleceu novos alvos até o ano de 2015, destacou a necessidade de melhorar as condições sociais, o ânimo e a competência profissional dos docentes, bem como a formação de qualidade. Na Primeira Reunião Internacional do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – Havana, 2002 –, a Declaração de Havana propõe que o lugar de formação de professores é a Universidade. (SANFELICE, 2010, p. 19).

Podemos perceber, a partir disso, que o PIBID não representou uma ação isolada do governo brasileiro, mas ele surgiu como uma resposta a anseios antigos sobre a formação dos futuros professores, assim como uma ação brasileira aos documentos assinados nessas conferências. Nesse processo, a Capes, criada em 1951, com o objetivo de assegurar profissionais especializados para efetivar o processo modernizador presente no projeto de governo de Getúlio Vargas, destacou-se na concepção desse e outros programas que para Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 184) buscavam preencher,

Incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o grande educador Anísio Teixeira - a pouca atenção à educação básica. Essa lacuna começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que alterou a estrutura da Capes e, no seu artigo 2º, estabeleceu a nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”.

Essas ações resultaram na criação de duas diretorias: a Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação da Distância (DED) que formentaram

projeto que buscaram estabelecer parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), que, além do PIBID, possui o Observatório da Educação, Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor), Observatório da Educação e Programa Novos Talentos.

O Prodocência foi criado em 2006 e tinha como missão “ ampliar qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior.” Segundo a portaria nº 40, DE 3 DE ABRIL DE 2013

§ 1º São objetivos específicos do Prodocência:

I apoiar propostas de desenvolvimento de projetos que contemplem novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou a renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura, meio do trabalho cooperativo entre esses cursos e áreas do conhecimento presentes no currículo da educação básica;

II. apoiar propostas que contemplem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, inclusive mediante implementação, utilização e adequação de espaços voltados para a formação de professores;

III. apoiar propostas de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores das licenciaturas, com foco no melhoramento de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores. (BRASIL, 2013a, p. 25).

Com isso, percebemos que o enfoque do mesmo era o financiamento de projetos cuja ações tivessem como finalidade a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, contribuindo para uma reflexão sobre os cursos de licenciaturas. (BRASIL, 2014b)⁴⁰.

O Observatório da Educação⁴¹ foi criado pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 8 de Junho de 2006 e envolvia ações conjuntas da Capes, do INEP e da SECADI, no sentido de estimular estudos e pesquisas em educação, que utilizariam a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. Isso possibilitou uma articulação entre “pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e a estimular a produção

⁴⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 2006b).

O Parfor foi instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 como um programa emergencial, que deveria atender as demandas impostas pela LDB 9394/96, que preconizava que os professores que atendessem o Ensino Fundamental I, deveriam possuir formação em nível superior, entre os anos de 2009 a 2016 o programa ofertou de maneira emergencial cursos de licenciaturas

[...] dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006a).

Em 2016, a oferta de graduação presencial pelo Parfor foi substituído por vagas na graduação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade de Ensino à Distância(EaD). O sistema UAB foi criado

[...] pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES⁴² e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (BRASIL, 2006).

Com isso, destacamos o protagonismo que a Capes vem assumindo na criação desses programas, contribuindo, dessa forma, para “unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira”. (BRASIL, 2013b, p. 6).

O PIBID veio, portanto, como uma das propostas de melhorias e reflexões sobre a formação dos professores brasileiros. Sua singlularidade está na inserção sistemática dos licenciandos brasileiros no ambiente da Educação Básica, onde os mesmos contariam com a supervisão de professores da rede de ensino da Educação Básica, a quem caberia intermediar as relações com a comunidade escolar.

⁴² Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior(Andifes) foi criada em 23 de maio de 1989, e cumpre o papel de ser o interlocutor entre as universidades federais e o governo federal.

Segundo trecho da Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013,

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2013b).

Sendo assim, o grande diferencial do PIBID foi o estreitamento das relações entre a acadêmia e a rede básica de ensino. Pensar na formação do professor, neste programa, contribuiu para a colocar seus bolsistas na escola, uma vez que só assim seria possível a estes futuros profissionais, conviver com os sujeitos que compõem a comunidade escolar, permitindo um aprofundamento da reflexão sobre como as disciplinas de licenciaturas possibilitariam a criação de uma identidade com a futura profissão.

Outro ponto importante foi a valorização dos professores da Educação Básica, a quem cabia a função de Supervisor de Campo. Esse intercâmbio entre experiência e estudos teóricos teve extrema importância, pois, como afirmou Giesta:

[...] o professor, várias vezes ao dia, decide sobre o que e como ensinar e avaliar e qual a maneira de direcionar suas relações com seus alunos. São decisões que expressam propostas de ações e políticas educacionais por ele assumidas. No entanto, muitas vezes, demonstra não ter clareza das bases que informam essas decisões, da ideologia implícita, do significado e das consequências de sua ação/não ação na organização escolar e na caracterização da proposta pedagógica da escola. (GIESTA, 2000, p. 1)

Assim, esse programa se constituiu como um importante espaço de experiências e de vivências que poderiam transformar a formação dos futuros docentes, pois ele ampliaria o tempo desse sujeito na escola e oportunizaria trocas entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Com base nisso, há um campo de pesquisa formado e para André (2012) o programa se constituiria como uma ação voltada para superação de questão primordial na Educação Brasileira que é a formação inicial dos professores. Para isso, a autora entendia que

A criação do Pibid, no âmbito da Capes, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação. Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e

professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. (ANDRÉ, 2012, p. 125).

O programa, formado por uma rede composta por alunos da graduação, professores das redes públicas e universidades, permitiria uma reflexão sobre a prática dos profissionais que atuam nas escolas públicas brasileiras, inserindo questionamentos a respeito desta formação dentro da academia.

Nesse sentido, o Estado teoricamente valorizava o Magistério, melhorando a formação nas licenciaturas, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, que se tornariam o ponto de partida para as mudanças que se fazem necessárias.

Desta forma, o programa teoricamente perseguiu um dos pressupostos de Paulo Freire (1997) quando este assegurava que para ser professor é preciso conhecer a realidade das escolas. No entanto, para adquirir estes conhecimentos, o tempo destinado aos estágios nos cursos de licenciaturas, há muitas décadas, mostravam ser insuficientes, e até mesmo um fato de desestímulo aos futuros docentes.

Para Tunes et al. (2005, p. 689), a sala de aula deveria ser o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados a respeito dos diferentes conceitos escolares. A autora afirma que “existe uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal”. O professor tem sido identificado no papel de mediador, de quem se espera que conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou.

Giesta (2000), ao elaborar reflexões sobre práticas na formação inicial de professor, afirma ser imprescindível que fosse promovida íntima articulação entre teoria e prática na busca de alternativas a questões identificadas no cotidiano escolar ou na sociedade. Era necessário que superássemos a discussão da importância ou da supremacia de disciplinas teóricas ou práticas, pedagógicas ou de conteúdo específico. Ainda neste contexto, a autora cita Perrenoud (1993), ao afirmar que pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, mas é pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas

organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente.

Segundo Tardif, a pluralidade de saberes pode ser considerada um dos itens necessário à formação, pois

Os saberes profissionais dos professores parecem para ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e saber-se bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61)

A ideia do investimento na formação inicial dos professores, por meio do PIBID, faz parte do desenvolvimento de atitudes que indagavam os motivos e as implicações de problemas que afetam a Educação Básica brasileira e sugerem alternativas que levem à resolução de questões pedagógicas emergentes da educação escolarizada atual,

[...] enfatizando uma formação que vise adquirir competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem, sabendo agir e assumindo o compromisso com a mudança, se reveste de fundamental importância para todos que contribuem na formação do futuro professor e não apenas para aqueles que ensinam didática nos cursos de licenciatura. (GUESTA, 2000, p. 2).

Por ser um projeto inovador, o PIBID poderia teoricamente permitir que os bolsistas de licenciatura percebessem o debate e o embate que ocorre no interior das escolas sobre os métodos de ensino dos professores de todas as áreas. Cardoso (2007), ao estudar as representações de ser professor na escola, cita Henri Lefebvre, quando este afirma que as representações são fatos ou fenômenos de consciência, individual e social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos – em uma sociedade e em uma língua determinada. Aqui a representação está em ser professor de história nas escolas públicas por meio de sua prática e referencial teórico para o trabalho. Dessa forma, a convivência no cotidiano escolar dos alunos de licenciatura permite que os mesmos observem que os professores demonstram suas representações não apenas quando fazem uma exposição para os alunos ou quando falam em uma reunião, mas também quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo. (CARDOSO, 2007).

Conforme Lefebvre, citado por Cardoso:

As representações se formam entre o concebido, que se constitui do ideário e do discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a ser criado e divulgado, e o vivido, que é formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico. [...]. Elas ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido. (CARDOSO, 2007, p. 2013)

Em nossa experiência como supervisora, podemos afirmar que para os ex-pibidianos ter o privilégio de perceber, debater, refletir, a partir da teoria e da prática, sobre as nuances do cotidiano escolar e da profissão docente, tem sido um dos melhores aspectos que o PIBID pode oportunizar a esses sujeitos. A formação de profissionais que permaneceram por mais tempo no cotidiano das escolas, indo além das aulas obrigatórias no Estágio Curricular e envolvendo-os com outras atividades, possibilitam uma maior confiança nos futuros docentes. Assim como, o envolvimento em grupos de estudos e a experiência com a pesquisa fazem com que esses sujeitos vislumbrem a escola como um lugar de pesquisa.

2.3 PIBID UEL

A Universidade Estadual de Londrina foi fundada em 1971, a partir da junção de cinco faculdades que existiam na cidade de Londrina (Paraná): Direito, Filosofia e Letras, Odontologia, Ciências Econômicas e Contábeis e Medicina. A UEL está no PIBID desde 2009, quando foi aberto o primeiro edital disponível a todas as universidades e faculdades do país. Vale lembrar que o programa funcionava desde 2007, mas nos dois primeiros anos atendeu apenas Universidades Federais

A UEL, em seu primeiro ano de funcionamento, contava com 13 cursos e em 2016 contabilizava 54 cursos, entre licenciaturas e bacharelados⁴³, sendo que todas as licenciaturas participam do PIBID, em

16 subprojetos, um Interdisciplinar (Biologia, Geografia, Música e Pedagogia) e mais 15 que envolvem todas as licenciaturas da UEL, nas seguintes áreas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras- Espanhol,

⁴³ Disponível em: <<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/fotos/5-10-2016-institucional.pdf>>. Acesso em: outubro de 2016.

Letras-Inglês, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química. (PARANÁ, 2016)⁴⁴.

Seguindo as determinações da CAPES, o programa estruturou-se em subprojetos, compostos, no máximo, por 3 coordenadores de área [docentes da UEL], 6 a 9 supervisores [professores da escola básica pública] e por 60 bolsistas de iniciação à docência [estudantes das licenciaturas]. De acordo com relatórios de 2015, eram 788 estudantes-bolsistas de iniciação à docência, 121 professores-supervisores da educação básica e 41 professores-coordenadores de área da UEL, distribuídos em 49 escolas de Londrina e região, o que contemplava cerca de 20 mil alunos da rede de Educação Básica em suas diferentes modalidades. Conforme podemos observar na tabela abaixo, as mesmas pertenciam à rede municipal e estadual. Outro fato que chamou a atenção é que há unidades com mais de um subprojeto, o que oportunizava os debates sobre como ampliar a presença do PIBID em outras escolas.

Quadro 1 - Escolas participantes do PIBID UEL

	Nome	Subprojetos atuando no colégio
1.	COLÉGIO ESTADUAL PE. WISTREMUNDO R. P. GARCIA	Filosofia
2.	COLÉGIO ESTADUAL PROF. PAULO FREIRE	Interdisciplinar
3.	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR NEWTON GUIMARÃES	Filosofia
4.	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA CÉLIA MORAES DE OLIVEIRA	Biologia e Letras-Espanhol
5.	COLÉGIO ESTADUAL THIAGO TERRA	Educação Física
6.	CEEBJA HEBERT DE SOUZA	Pedagogia
7.	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSORA MARIA DO ROSÁRIO CASTALDI (CEEP-CASTALDI)	Ciências Sociais e Letras-Português
8.	CMEI HOSPITAL UNIVERSITÁRIO	Letras-Inglês
9.	CMEI VALÉRIA VERONESI	Artes Visuais e Pedagogia
10.	CMEI WATER OKANO	Pedagogia
11.	COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO	Filosofia e Letras-Espanhol

⁴⁴ Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/pibid_uel.html>. Acesso em: setembro de 2016.

12.	COLÉGIO ESTADUAL ANA MOLINA GARCIA	Letras-Espanhol e Música
13.	COLÉGIO ESTADUAL ANTONIO MORAES DE BARROS E FUND MED	Geografia e Música
14.	COLÉGIO ESTADUAL ATÍLIO CODATO	Biologia
15.	COLÉGIO ESTADUAL CLEIA GODOY FABRINI DA SILVA	Biologia
16.	COLÉGIO ESTADUAL DARIO VELLOZO	Química
17.	COLÉGIO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO REGINA	Artes Visuais
18.	COLÉGIO ESTADUAL DOM GERALDO FERNANDES	Matemática
19.	COLÉGIO ESTADUAL DR. GABRIEL CARNEIRO MARTINS	Biologia, História, Letras-Português e Química
20.	COLÉGIO ESTADUAL HEBER S VARGAS PROF DR- EF M	Ciências Sociais, Filosofia e Física
21.	COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS	Artes Visuais, Biologia, História e Física
22.	COLÉGIO ESTADUAL JOAO SAMPAIO ENS FUND MED PROF	Química
23.	COLÉGIO ESTADUAL JOSE DE ANCHIETA E FUND MEDIO	Ciências Sociais e Letras-Inglês
24.	COLÉGIO ESTADUAL MAESTRO ANDREA NUZZI E FUND MEDIO	Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e Interdisciplinar
25.	COLÉGIO ESTADUAL MARCELINO CHAMPAGNAT	Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Letras-espanhol e Letras-Português
26.	COLÉGIO ESTADUAL MARGARIDA DE BARROS LISBOA	Geografia
27.	COLÉGIO ESTADUAL MARIA JOSÉ BALZANELO AGUILERA	Artes Visuais, Biologia, Física, Geografia e Química
28.	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSE ALOÍSIO ARAGAO – COLEGIO DE APLICAÇÃO DA UEL	Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática e Química.
29.	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ADÉLIA DIONÍSIO BARBOSA	Artes Visuais e Filosofia
30.	COLÉGIO ESTADUAL ROSELI PIOTTO ROEHRIG	Artes Visuais
31.	COLÉGIO ESTADUAL TSURO OGUIDO	Geografia e História
32.	COLÉGIO ESTADUAL UBEDULHA CORREA DE OLIVEIRA	Ciências Sociais e História
33.	COLÉGIO ESTADUAL VICENTE RIJO	Artes Visuais, Biologia, Filosofia,

		Física, História, Letras-Inglês e Matemática
34.	COLÉGIO ESTADUAL BENJAMIN CONSTANT E FUND MEDIO	Artes Visuais e Ciências Sociais
35.	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE	Geografia e História
36.	ESCOLA ESTADUAL ALBINO FEIJÓ SANCHES	Educação Física
37.	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA KAZUCO OHARA	Geografia, Interdisciplinar e Música
38.	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LAURO GOMES DA VEIGA PESSOA	Educação Física
39.	ESCOLA ESTADUAL VANI RUIZ VIESSI E PROF E FUND	Biologia
40.	ESCOLA MUNICIPAL IRENE APARECIDA DA SILVA	Pedagogia
41.	ESCOLA MUNICIPAL LEONOR MAESTRI DE HELD	Educação Física
42.	ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO ROBERTO PEREIRA PANICO	Educação Física
43.	ESCOLA MUNICIPAL MOACYR TEIXEIRA	Educação Física
44.	ESCOLA MUNICIPAL ODÉSIO FRANSCISCON	Química
45.	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HÉLVIO ESTEVES	Educação Física
46.	ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES	Pedagogia
47.	IEEL - INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA	Artes Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, História e Matemática
48.	ESCOLA MUNICIPAL MARIA SHIRLEY B. LIRA	Pedagogia
49.	COLÉGIO MUNICIPAL CARLOS KRAEMER	Pedagogia

Fonte: http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/escolas_parceiras.html

Como observamos no quadro acima, sete escolas apresentavam subprojetos de História em 2016⁴⁵, quando estes dados foram disponibilizados pelo site do PIBID UEL⁴⁶, eram elas: Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins, Colégio Estadual Professor José Aragão, Colégio de Aplicação da Universidade

⁴⁵ Em 2017 uma nova regulamentação de distribuição de aulas promovida pela Secretária de Educação ampliou o número de escolas atendidas pelo PIBID/ História/Uel, contando atualmente o subprojeto com nove escolas distribuídas entre as diferentes regiões urbanas e rural do município de Londrina. (PARANÁ, 2016).

⁴⁶ Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/escolas_parceiras.html>. Acesso em: 15 de março de 2015.

Estadual de Londrina, Colégio Estadual Tsuru Oguido⁴⁷, Colégio Estadual Vicente Rijo, Colégio Estadual Polivalente e Colégio Estadual Ubedulha C. de Oiveira.

Sérgio de Mello Arruda, ex-coordenador geral do PIBID na UEL, afirmava que esse programa foi criado à imagem e semelhança do tradicional PIBIC⁴⁸, sendo este voltado para a iniciação científica. Ele apontava que mesmo mais jovem, uma vez que o PIBIC em 2016 quando o mesmo contava 65 anos, ambos os programas atendiam um número semelhante de bolsistas⁴⁹. Vale ressaltar que um dos diferenciais do PIBID era o envolvimento dos professores da Educação Básica, inserindo-os como corresponsáveis, em parceria com as Universidades, no processo de formação inicial para o magistério.

Entre as características que nortearam as ações dos subprojetos desenvolvidos pela UEL, podemos destacar que prioritariamente os projetos “deveriam contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de Educação Básica”(PARANÁ, 2016)⁵⁰, inserindo os bolsistas nas escolas públicas, entendemos que essa experiência poderia se constituir em uma importante contribuição do programa para a formação dos futuros professores.

Para isso, a instituição incentivou a realização de ações que estimulariam a pesquisa e inserção dos bolsistas em atividades escolares e acadêmicas, o que promovia um movimento de reflexão sobre as práticas docentes em todos os envolvidos. A UEL entendia que os enfoques destas atividades deveriam ser

- (i) atividades formativas, que visam complementar a formação acadêmica dos bolsistas e supervisores por meio da realização de cursos, seminários, discussão de textos, preparação de experimentos, etc., em conteúdos específicos;
- (ii) atividades desenvolvidas na escola, tais como grupos de estudo, montagem de exposições, produção de aulas diferenciadas, realização de

⁴⁷ No segundo semestre de 2016 a solicitação de desligamento da supervisora dessa escola fez com que a mesma não fosse mais atendida pelo subprojeto de História.

⁴⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica oferecido desde 1951 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁴⁹ Segundo dados da CAPES em 2014 eram quase trinta mil bolsistas. Em 2015 e 2016 ocorreu um processo de retirada do aporte financeiro por parte do governo federal que resultou em cortes em ambos programas. A ideia da CAPES era encerrar o edital de 2014 do PIBID e modificar suas características de formação inicial de professores para oferta de reforço escolar. Após diversos atos o programa foi mantido.

⁵⁰ Texto retirado do site do PIBID UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/caracteristicas.html>>. Acesso em: 30 de Março de 2016.

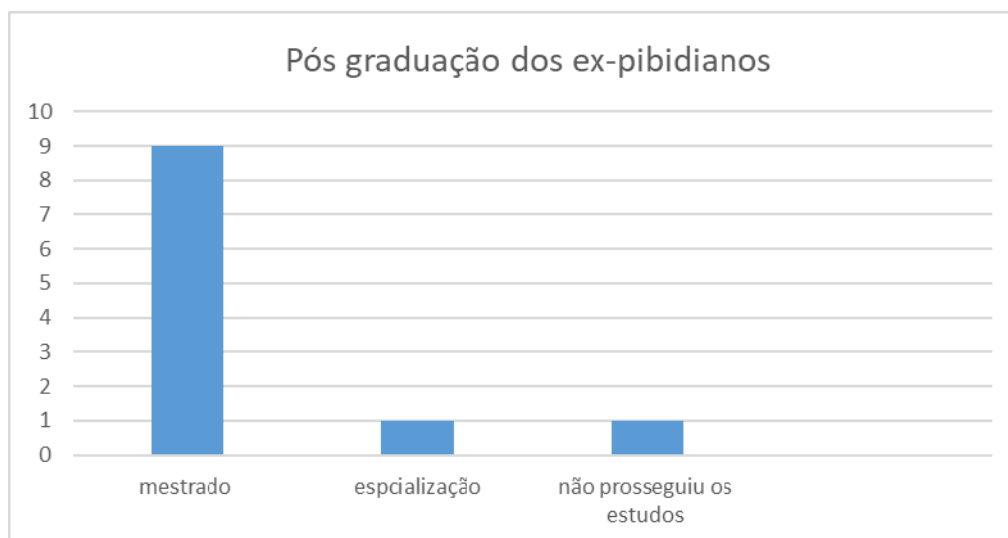
palestras, oficinas, aulas temáticas, atividades não formais, jornadas, minicursos, aulas de reforço, atendimentos a alunos com necessidades especiais, visuais e com transtornos leves de aprendizagem, etc.
(iii) produção de materiais didáticos diversos, como experimentos, jogos, pôsteres, banners, unidades de aprendizagem, textos, livros;
(iv) realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores. Temos 15 mestrados e doutorados em andamento;
(v) realização e participação em eventos locais, regionais e nacionais; publicação de blogs, etc. (PARANÁ, 2016).

Assim, a participação no programa possibilitou a esses jovens ampliarem suas possibilidades de prosseguir com os estudos, pois em nossa pesquisa, especialmente nas respostas obtidas através dos questionários, como poderemos ver no capítulo quatro, percebemos que os ex-pibidianos destacaram a melhoria em seus currículos, assim como o contato com pesquisas que envolviam diferentes áreas de conhecimento.

Para confirmar esta vinculação com a pesquisa proporcionado pelo PIBID, temos os resultados da investigação que fizemos no primeiro semestre de 2016, que indicou que dos onze ex-pibidianos que participaram do primeiro subprojeto do PIBID do curso de História da UEL, 10 prosseguiram os estudos entrando em pós-graduações. A escolha desses sujeitos se deu por entendermos que estes tiveram uma atenção especial e maior aos estudos do Campo Teórico da Educação Histórica. Por isso, em nossa pesquisa, optamos por não ampliar o número de bolsistas para os outros subprojetos aprovados em anos posteriores, pois percebemos que os mesmos tiveram encaminhamentos diferentes e não atenderiam ao nosso problema, que é investigar como a formação dada em um subprojeto que se pautou pelos estudos e planejamentos de atividades a partir do campo teórico da Educação Histórica poderia alterar, ou não, a atuação desses sujeitos quando se tornassem professores.

Dessa forma, o Gráfico 1 nos revelou que a ideia de continuar a formação em cursos de mestrado ou especialização foi uma característica desse grupo que fez parte do PIBID/História/UEL entre os anos de 2011-2013.

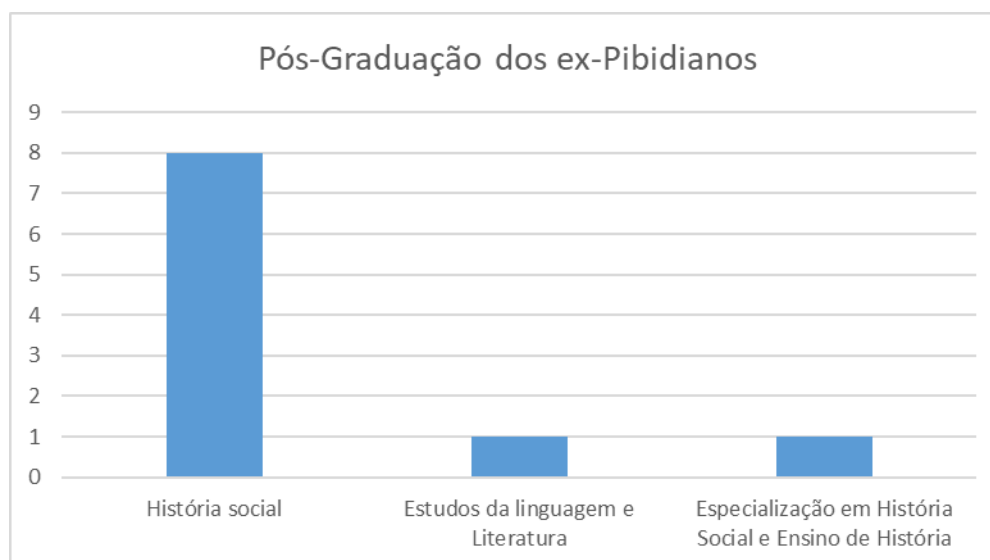
Gráfico 1 - Pós-graduação dos ex-pibidianos



Fonte: Dados obtidos no questionário do Estudo principal.

A inserção desses sujeitos em cursos de pós-graduação reforçou a ideia apresentada anteriormente de que a participação no programa valorizou o currículo desses ex-pibidianos e, portanto, contribuiu para o acesso aos programas de Mestrados, conforme apresentamos na Gráfico 2.

Gráfico 2 - Pós-graduação dos ex-pibidianos: áreas do Mestrado



Fonte: Dados obtidos no questionário do Estudo Principal

Outro ponto que ganhou destaque foi um evento anual que comportava todos os participantes do PIBID UEL e vem sendo realizado pela instituição desde 2011, “O encontro do PIBID – UEL” buscou compartilhar o que

cada Subprojeto tem desenvolvido, pois neste evento são apresentados relatos dos impactos que o programa promove nas escolas, nos licenciandos e nos departamentos envolvidos, dentre os quais destacamos

- a) Impactos diretos nos estudantes das licenciaturas: a participação no projeto proporciona a superação de dificuldades de falar em público e se comunicar com as pessoas, a melhoria na atuação em sala de aula, em especial a capacidade de transmitir o conhecimento de forma eficaz.
- b) Impactos na escola: provocou mudanças de comportamento em relação ao racismo, preconceito e relações étnico-raciais; despertar interesse por estudos filosóficos; algumas áreas relatam melhora significativa do rendimento dos alunos do ensino básico envolvidos, em suas avaliações após a implantação do projeto; está favorecendo a implantação de uma prática pedagógica para os anos iniciais baseada em projetos temáticos investigativos; alguns coordenadores relatam que o PIBID está proporcionando aos professores uma reavaliação de sua prática docente, experimentando metodologias diferenciadas.
- c) Articulação entre a universidade e o ensino fundamental: participação dos professores supervisores em eventos e grupos de estudos em departamentos da UEL, o PIBID tem contribuído para uma cultura colaborativa na formação de professores e para a realização de práticas mais significativas. (PARANÁ, 2016).

Nos questionários entregues e que abordaremos com mais detalhes no capítulo seguinte, os ex-pibidianos compartilharam dessas ideias:

*O PIBID me possibilitou ter mais tempo para estudar, muitos alunos precisam trabalhar e estudar o que acaba dificultando um pouco a formação.*⁵¹

*O PIBID contribui muito para a formação de professores – e mesmo cidadãos, para aqueles que não seguirão a profissão- na medida em que proporciona o contato, a experiência, a vivência, e ensina o aluno a transformar seus conhecimentos em quebra-cabeças para os alunos da educação básica.*⁵²

O que nos fez refletir sobre o ponto de que as ações que norteiam a formação dos futuros professores deveriam intensificar e propagar mais projetos e programas como o PIBID, pois percebemos que as interlocuções entre os diferentes níveis de Ensino pode impactar os envolvidos, levando-os a reflexões que podem promover mudanças no que e como ensinam os professores da Rede Básica e na formação que deve ser oferecida pelas Universidades aos alunos de licenciaturas.

⁵¹Maria Eduarda/2016. A saber: informações obtidas por meio do Questionário do Estudo Principal no ano de 2016. Os nomes que aparecerão neste trabalho tratam-se de nomes fictícios para nomear os sujeitos da pesquisa, integrantes do PIBID. O Estudo Piloto, o Questionário de Investigação e o Roteiro da Entrevista encontram-se no Apêndice ao fim deste trabalho. O que for tirado desses documentos ficará em itálico no corpo do texto.

⁵²Lorrana/2016. Informações obtidas por meio do Questionário do Estudo Principal no ano de 2016.

2.4 CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

O curso de História da UEL fazia parte da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, criada em 1956, pelo governo estadual para atender as demandas do município, que necessitava de professores para atuar em suas escolas. A autorização para o seu funcionamento veio em 1958, a partir do Decreto-lei nº 43.143, de 03/02/1958, da Presidência da República. Para compor o quadro docente da recente faculdade, foram convidados profissionais da região. A instituição iniciou suas atividades ofertando o curso de História com habilitação em bacharelado. Somente em 1962 começou a ofertar habilitação em Licenciatura, que deveria formar professores para atender as escolas de 1º e 2º graus das redes públicas e privadas.

Na década de 1960, o Departamento de História e outras faculdades que existiam no município de Londrina reivindicaram a unificação das mesmas, formando então, uma Universidade, fato que ocorreu em 1971. O espaço destinado para a construção dos prédios que abrigariam a nova instituição foi cedido pela faculdade de Medicina. Porém, a mesma lei que reconheceu a nova instituição acabou influenciando o curso de História também.

A UEL foi reconhecida pela lei nº 5.540, que propôs uma reforma Universitária e extinguiu as disciplinas de História e Geografia no 1º grau (5ª a 8ª série), e também de Sociologia e Filosofia no 2º grau; substituídas por Estudos Sociais. O resultado disso foi a implantação de um novo curso voltado para atender esta demanda, Licenciatura Curta em Estudos Sociais, o que promoveu o esvaziamento da graduação em História e culminou com a interrupção da sua oferta pela UEL em 1975. (PARANÁ, 1997, p. 3).

Para Fenelon (1985), a criação da Licenciatura Curta promoveu o esvaziamento na formação dos futuros professores, pois estes cursos promoviam uma aceleração na formação, que resultava em perdas tanto na formação teórica, quanto na parte pedagógica. Além disso, a autora apontou que esses cursos que eram para ser ofertados apenas em áreas com déficit de professores, acabou por competir com os cursos tradicionais nas regiões Sul e Sudeste, nas quais não havia falta de professores das disciplinas de História e Geografia. Com isso,

Do ponto de vista do ensino de 3º grau a situação mais se agravou quando se buscou definir que a formação do professor para ministrar tal disciplina deveria ser "polivalente" e a alegada existência de "áreas carentes" foi indicada para justificar a formação deste profissional, pois seria preferível um professor "curto" ao leigo. Isto parecia uma redução simplista do conceito de educação e de quais seriam seus reais problemas no Brasil, sobretudo a formação de seus profissionais. (FENELON, 1985, p. 96).

A luta pela volta à democracia, que marcou o final da década de 1970 e início de 1980, representada, entre outras ações, pelo intenso e longo embate para reimplantação do ensino da disciplina de História em diversos estados brasileiros, fez com que a instituição novamente ofertasse o curso, tendo no vestibular de 1980 aberto 60 vagas para licenciatura em História.

Para Silva et al., esse retorno da licenciatura em História foi marcado por um intenso debate que buscava combater

A disciplina "Estudos Sociais" e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA et al., 1991, p. 14).

Mas como será que o curso de História da UEL pensava a formação dos futuros professores de História, será que sua grade disciplinar priorizava, como vimos em outros estudos citados em nosso texto, uma formação mais teórica em detrimento da prática docente?

Sobre essa questão, o texto da reformulação da grade do curso de História de 1995, afirmava que, desde sua criação, diferentes disciplinas compuseram o seu currículo, e que as mudanças que ocorriam atendiam as demandas exigidas pela própria sociedade. Entre as peculiaridades que nos chamaram a atenção neste documento, estão as alternâncias entre o regime de crédito e seriado, a busca pela construção de uma grade que atendesse a formação para a docência e para a pesquisa. As várias construções desse currículo criam situações como a reformulação realizada em 1985 que constatou que 40% da grade do curso era composto por disciplinas de outros departamentos, fato que promovia a descaracterização do mesmo.

No documento analisado percebeu-se que isso resultava numa "história descompromissada e inocente que reproduz um conhecimento acabado, linear, priorizando o individual que constrói heróis e traidores" (PARANÁ, 1997, p. 5). Outra questão que tomava corpo era

A necessidade de repensar-se a atual proposta curricular no sentido de deslocar-se investimentos do bacharelado para a consolidação da pós-graduação, de eliminar a dicotomia ainda existente entre teoria e prática, ensino e pesquisa, bem como o distanciamento entre a formação do professor e a realidade do ensino de História no 1º e 2º graus. (PARANÁ, 1997, p. 7).

O fato do curso, em sua grade de disciplinas, ofertar proporcionalmente maior carga horária para áreas, que em sua essência, eram voltadas à pesquisa saltava aos olhos do departamento, além da questão de boa parte da carga horária destinada à formação dos futuros professores estava a cargo do Departamento de Educação, o que gerava conflitos, pois os autores do documento da reformulação entendiam que a ausência de integração entre os Departamentos de Educação e de História, constituía-se num problema, uma vez que “a opção por uma determinada abordagem da historiografia (opção de métodos, de escola filosófica e outras) exige um tratamento metodológico específico em sua aplicação no ensino” (PARANÁ, 1997, p. 9) que muitas vezes não eram contempladas na formação mais generalista dadas nas disciplinas atendidas pelos profissionais da Educação.

Assim, aproximar a historiografia das pesquisas do ensino de história parecia ser o caminho necessário. Já que havia a compreensão de que a Educação Básica

[...] exige profissionais que como professores/pesquisadores tenham não só a compreensão do processo das sociedades, mas, também, o domínio dos métodos e técnicas de pesquisa e possam, no espaço do 1º e 2º graus, produzir conhecimentos e apresentar aos estudantes os avanços da historiografia, o processo de produção do conhecimento histórico, enfim, como se constitui a História. (PARANÁ, 1997, p. 10).

Na década de 2000, outras reformulações ocorreram e culminaram com a extinção da habilitação em Bacharel, fortalecendo com isso a pós-graduação nas modalidades *Lato Senso*⁵³ e *Stricto Senso*⁵⁴. Isso, porém, não atenuou a questão da dicotomia, pois o currículo do curso de História da UEL ainda destinava mais tempo para as disciplinas de pesquisa, ocorrendo a parte prática, denominada de Estágio Curricular, em apenas dois momentos. Nesse sentido, entendemos que a participação no PIBID tenha vindo ao encontro dessa demanda.

⁵³ Desde 1994 o departamento de História da UEL oferece especialização em História Social e Ensino de História

⁵⁴ Mestrado em História Social.

O Departamento de História começou seu primeiro subprojeto em 2011 contando com 1 coordenador, 2 supervisores e 11 bolsistas, que procuraram pautar suas pesquisas no campo da Educação Histórica. Nos anos seguintes, novos projetos foram aprovados: em 2012, foi implantado um subprojeto com enfoque no Ensino Médio, por dois anos estes subprojetos caminharam com objetos e pesquisas próprias. Em 2014, um novo edital os unificou, por entender que deveria existir apenas um subprojeto por licenciatura, com isso ampliou-se o número de coordenadores, supervisores, bolsistas e escolas atendidas⁵⁵.

2.4.1 Subprojeto 2011-2013: espaços escolares e sujeitos da pesquisa

O subprojeto de História da Universidade Estadual de Londrina começou suas atividades vinculado ao Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. Neste documento, foram elencados como objetivos do programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, 2009b, p. 3).

Ao analisarmos estes objetivos, especialmente o “a” e “b”, fica evidente a intencionalidade de estimular a formação dos futuros professores, entendendo que um caminho para isso seria inserir os licenciandos em atividades de pesquisa e docência que contassem com a supervisão e orientação de professores das universidades e da educação básica. Além disso, o edital destacava que

⁵⁵ Em outubro de 2016 o subprojeto contava com 3 coordenadores, 8 supervisores e 60 bolsistas.

2.3.1 os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo (BRASIL, 2009b, p. 4).

Com isso, deveriam, prioritariamente, buscar escolas com o IDEB baixo, sugerindo que as presenças destes projetos poderiam modificar tal situação. Outro dado que chamou a atenção e que nos ajudou a entender por que o subprojeto de História foi implantado em 2011, dois anos depois da Universidade Estadual de Londrina ter recebido os primeiros projetos do PIBID, estava no item que definiam quais cursos de licenciatura poderiam participar do processo de seleção do edital,

2.3.5. Serão prioritariamente atendidos os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

a) Para o ensino médio:

- I. licenciatura em Física;
- II. licenciatura em Química;
- III. licenciatura em Filosofia;
- IV. licenciatura em Sociologia;
- V. licenciatura em Matemática;
- VI. licenciatura em Biologia;
- VII. licenciatura em Letras-Português;
- VIII. licenciatura em Pedagogia;
- IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

b) Para o ensino fundamental:

- I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
- II. licenciatura em Ciências;
- III. licenciatura em Matemática;
- IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
- V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.

c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira;
- II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;
- IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. (BRASIL, 2009b. p. 4-5).

Delimitar as ações previstas para melhorar a formação dos futuros professores a algumas disciplinas da grade curricular nos faz questionar que os

critérios utilizados durante a gestão do Ministro Fernando Hadad⁵⁶ seriam privilegiar as áreas mais deficitárias no que se refere ao número de docentes atuando na Educação Básica e que poderiam ser as responsáveis pela pretensa dificuldade dos alunos Educação Básica brasileira.

Em 2011, um novo edital foi apresentado à comunidade universitária e nele não tinha restrições quanto às licenciaturas que poderiam participar. Com isso, o curso de História inscreveu uma proposta de subprojeto, tendo sido aceita. Nessa proposta, a ideia inicial era inserir os bolsistas em colégios que contemplavam realidades distintas, sendo que um se localizava na Zona Oeste do Município de Londrina, num bairro de periferia, e o outro numa área mais central da cidade e estava vinculado à Universidade. No entanto, no processo de seleção dos supervisores, outra escola, que mantinha o perfil do colégio localizado na área central, foi escolhida.

Sobre os colégios escolhidos pela seleção feita para atender o edital 001/2011/CAPES, entendemos que eles se constituíram em um espaço onde grande parte da pesquisa norteada pela Educação Histórica ocorreu e caberia, portanto, um breve mapeamento para compreendermos onde ocorreram as ações dos sujeitos investigados, para tanto os identificaremos como Colégio A e Colégio Estadual B. No ano de 2012, houve a inserção de um terceiro colégio, localizado na área central do município de Londrina, que nomearemos como Colégio C.

Para realizarmos isso recorreremos aos PPP⁵⁷ das escolas envolvidas, porque neles encontramos a história de cada instituição. Assim, os colégios selecionados para participarem do programa estavam localizados na região Oeste do município de Londrina e atendiam por volta de 1500 alunos

O Colégio A foi criado em 23 de agosto de 1966, como uma escola da rede municipal e atendia alunos do antigo Ensino Primário. Rodeado por fazendas, ganhou nesta época o carinhoso apelido de escola do "Sitião". No ano em o que o subprojeto de História PIBID/UEL foi implantado, possuía 22 turmas distribuídas em dois turnos (matutino e vespertino) dos Ensino Fundamental (séries

⁵⁶ Ministro da pasta da Educação entre Julho de 2005 e janeiro de 2012 nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

⁵⁷ Projeto Político Pedagógico. Neste documento é possível obter informações sobre o perfil da comunidade escolar, qual a sua finalidade e objetivos enquanto instituição de ensino.

finais) e Ensino Médio. A comunidade escolar era caracterizada por ter alto nível de escolaridade entre os pais (30% possui Ensino Superior), bem como por atender uma clientela homogênea no que se referia a renda familiar. (PARANÁ, 2010, p. 9).

Já o Colégio B foi criado em 11 de fevereiro de 1992 e também possuía 22 turmas de Ensino Médio e Fundamental, distribuídas em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Sua clientela, de acordo com o PPP, era formada em grande parte por alunos, filhos de trabalhadores, lavradores, empregados no comércio e na indústria, ou subempregados (PARANÁ, 2007. p. 8). A oportunidade de atuar em escolas com características parcialmente distintas foi uma das exigências do edital pelo qual o subprojeto foi contemplado e oportunizava aos bolsistas vivenciar múltiplas situações de experiências de ensino aprendizagem.

O Colégio C, inserido no subprojeto no ano de 2012, após o desligamento do supervisor do Colégio B, foi fundado em 23 de maio de 1945 e possuía 60 turmas distribuídas de Ensino Médio e Fundamental distribuídas em três turnos. Sua clientela era formada por mais de 90% de alunos oriundos de diferentes regiões da cidade de Londrina (PARANÁ, 2015). O nível de escolaridade dos pais e o fato dos alunos pertencerem a bairros periféricos era apontado como um fator que contribuía para o baixo índice apresentado no IDEB.

Mas quem eram esses bolsistas? O grupo que iniciou as atividades era composto por onze licenciandos, escolhidos em processo de seleção que contou com análise do currículo, entrevista e a apresentação de uma carta de intenção com uma narrativa na qual explicaram o porquê da querência em participar do projeto. Deste grupo, a maioria eram mulheres, o que nos chamou a atenção, pois no vestibular de 2009, concurso feito por 10 ex-pibidianos aqui investigados, a maioria dos aprovados eram homens.⁵⁸ Indicando que talvez a carreira do magistério na Educação Básica seja uma opção maior entre as mulheres.

Sobre o período que levaram para concluir o curso de História, suas respostas revelaram que os mesmos fizeram isso entre 2009-2013, com exceção de uma bolsista que por problemas particulares concluiu em 2015. Por isso, é correto inferir que os ex-pibidianos escolhidos pelo edital 001/2011/CAPES estavam no

⁵⁸ Dados da COPS revelam que na turma Matutina aprovada no vestibular de 2009, dos quais faziam parte dos egressos aqui investigados, dentre os 40 aprovados, 13 eram mulheres. Já a turma Noturna tinha 31 homens aprovados contra 9 mulheres. No vestibular de 2017 os números não foram muito diferentes.

segundo e terceiro anos do curso quando entraram no programa. Ou seja, a participação no projeto ocorreu concomitantemente ao período do Estágio Curricular Obrigatório que, de acordo com a grade curricular de 2005, deveria ocorrer no 5º e 6º períodos (3º ano do curso) no Ensino Fundamental e 7º e 8º períodos (4º ano do curso) no Ensino Médio. Sobre a faixa etária que tinham quando entraram no projeto, suas respostas nos revelam estar entre 17 e 20 anos. Outro dado relevante é que 63% dos ex-pibidianos investigados eram oriundos de outras cidades da região de Londrina (Rolândia e Cambé), do Paraná (Nova Londrina) e de outros estados (São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais). Em virtude disso, quando questionados sobre quais motivos os levaram a participar do projeto, todos assinalaram como justificativa, para participar do programa a bolsa fornecida pela Capes, que para eles ajudariam não só na dedicação ao PIBID, mas ao próprio curso. Revelando, assim, a importância social do programa, que promove uma inserção desses sujeitos de forma mais aprofundada nas Universidades. Pensando ainda que este recurso não era suficiente para suprir as necessidades desses jovens, ele se constituiu num reforço financeiro que possibilitou aos mesmo acesso ao universo escolar e acadêmico.

2.4.2 Ações do PIBID: um breve inventário

Dentre as atividades do subprojeto, em 2011-2013, foi possível identificar, por meio dos relatórios enviados pelo bolsistas, que neste período foram desenvolvidos aulas utilizando a Aula Oficina proposta por Isabel Barca (2004a). Neste modelo, o professor assume-se como investigador social, aprendendo a interpretar o seu aluno, não para classificá-lo em certo ou errado, mas para compreender como ele entende e apreende os conceitos históricos. Desta forma, “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por eles e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”. (BARCA, 2004a, p. 131).

Seguindo este modelo, os ex-pibidianos escolheram fontes como trechos da Novela “Escrava Isaura”, os desenhos do “Asterix”, música, cinema, entre

outras estratégias, utilizando as ideias de conceitos substantivos (BARCA, 2001)⁵⁹ e de segunda ordem. (LEE, 2001)⁶⁰.

Participaram de atividades propostas pelos Supervisores, que consistiram em visitas técnicas a Museus e lugares de memória da região de Londrina, permitindo um olhar sobre a diversidade de atividades que são desenvolvidas pelo professor, como o cuidar da segurança, o interferir em momentos de indisciplina, complementar informações que foram depois utilizadas nos relatos dos alunos. Essas atividades envolviam outras disciplinas, além de História, numa tentativa de implementar a interdisciplinaridade nos Colégios.

Os ex-pibidianos orientaram as equipes participantes das Olimpíadas de História do Brasil⁶¹ realizada pela UNICAMP, nas edições de 2011, 2012 e 2013. Em 2013, construíram materiais didáticos que foram utilizados como instrumentos avaliativos com temas como o Trovadorismo, contextualizado com músicas atuais, QUIZZ com conteúdos e temáticas atemporais, o filme como uma propagação de ideias e a rede social (Facebook) como ferramenta de pesquisa histórica. Essas atividades foram complementadas por oficinas de produção de vídeos.

Com os resultados destas atividades, os ex-pibidianos participaram de eventos Nacionais (VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História)⁶² e internacionais (III encontro Internacional do Ensino de História⁶³, XII Congresso Internacional Jornadas Educação Histórica⁶⁴), cumprindo, dessa forma, um dos objetivos do subprojeto, que era a formação de professores pesquisadores.

⁵⁹ Segundo Barca (2004b) refere-se casos de conceitos ontológicos da realidade humana como por exemplo camponês, revolução, ditadura, democracia.

⁶⁰ Para Lee (2001) este conceito se refere a construção da pesquisa histórica como narrativa, relato, explicação, interpretação, compreensão, anacronismo.

⁶¹ Nesta competição os alunos são inscritos em grupos com três componentes mais o professor. Eles devem ao longo de cinco etapas responderem questões que utilizam diversas fontes, bem como realizar tarefas que envolvem pesquisa e produção de saber histórico. A participação nessa competição tem se constituído num importante espaço de análise de inserção de outras metodologias para o ensino e avaliação nas aulas de história.

⁶² Evento realizado em Campinas-SP no período de 2 a 5 de Julho de 2012, os ex-pibidianos fizeram apresentação oral dos resultados dos trabalhos que vinham desenvolvendo.

⁶³ Evento realizado em Campinas-SP no período de 2 a 5 de Julho de 2012, os ex-pibidianos fizeram apresentação oral dos resultados dos trabalhos que vinham desenvolvendo. Este evento ocorreu junto com o evento Perspectiva do Ensino De História citado no item anterior.

⁶⁴ Evento realizado em Curitiba-PR do período de 18 a 21 de Julho de 2012, os bolsistas apresentaram os resultados das pesquisas que vinham realizando na modalidade apresentação oral.

Como pudemos perceber foram as pesquisas da Educação Histórica que embasaram as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto de História/UEL entre os anos de 2011 e 2013, assim no próximo capítulo apresentaremos uma breve análise de como este campo teórico tem se refletido sobre a formação dos futuros professores de História.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Eu sabia que queria ser professora, por que gosto muito de ensinar e sabia da importância que meus professores tiveram no meu processo de crescimento como aluna e como pessoa.

Maria Eduarda

3.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Segundo Barca (2012, p. 37), a “Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática”, com isso, seu maior desafio foi superar a ideia de que era possível ensinar a partir de propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos. Para a pesquisadora, a formação para o ensino de História deveria ser realizada a partir de “situações de aprendizagem reais, em contextos concretos” o que possibilitaria “disseminar resultados que poderiam ser ajustados a outros ambientes educativos”.

Barca (2012, p. 38) apontou que havia indícios que indicavam que o contato com esse campo teórico despertava em “muitos dos professores no ensino fundamental e médio que participam em formações nesta área” o desejo de seguir “com entusiasmo por estes caminhos, percebendo” que isso possibilitaria a construção de aulas que oportunizassem aos alunos a formação de um pensamento histórico genuíno. Por isso, a escolha do campo teórico que nortearia as atividades do subprojeto História UEL (2011-2013) foi a Educação Histórica, pois, segundo Barca (2011), ela era “baseada em estudos inovadores sobre a cognição histórica e teoricamente sustentados pela lógica da própria História” (BARCA, 2011, p. 24), o que criaria novas possibilidades para um ensino de História mais poderoso. A Educação Histórica possibilitaria que os professores tivessem, um olhar de investigador e nesse sentido, privilegiaria as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula: alunos, professores, manuais, currículo. (BARCA, 2011, p. 25).

Segundo Lee (2006), com isso os alunos e professores se tornariam protagonistas das pesquisas e das ações que resultavam delas. Baseada em estudos realizados desde a década de 1970 na Inglaterra, EUA, Canadá, Portugal e

no Brasil, a Educação Histórica investiga como se desenvolve o pensamento histórico dos estudantes e professores, superando as ideias de que haveria estágios de aprendizagem e que, dependendo da idade, os alunos da Educação Básica teriam dificuldades em aprender conteúdos mais abstratos como os ensinados nas aulas de História.

A Educação Histórica considera que o conhecimento é construído a partir do acesso as fontes e documentos e não só a manuais didáticos. Assim, Barca (2004a) estabeleceu que para ser competente em História, segundo os preceitos da Educação Histórica, era preciso:

- Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos.
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
- Saber entender- ou procurar entender
- O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angustias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.
- Saber Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.
- O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2004a, p.134-135).

As pesquisas realizadas destacaram que a grande contribuição ao pensar o ensino de História a partir desta teoria foi possibilitar: [...] "poder" (empowerment) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de "cidadão-robôs", muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que mídia (e outros poderes) lhes "propõem" pensar (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 40). Barca (2001, p. 14) ressaltou que para que essa aprendizagem ocorresse era preciso refletir também sobre a formação em Ensino de História e não poderiam ser ignoradas as práticas decorrentes disso. Para isso, era necessário observar com mais atenção a formação ofertada aos professores de História da Educação Básica, que deveria focar muito mais em fortalecer a progressão dos conhecimentos históricos que os alunos apresentavam, do que na reprodução das convenções quantitativas e conteudistas. Contudo, isso só ocorreria se os professores tivessem a clareza sobre como atuar dentro destas novas perspectivas, por isso ela destacou que:

- 1-Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber históricos.

2-O contacto com os resultados recentes da investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elemento para a elaboração de materiais criteriosos e aplicar um ensino de História com qualidade. (BARCA, 2001, p. 21).

Assim, o conhecimento não seria mais um mero produto de descobertas espontâneas, nem algo transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo professor, mas o "resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca". (CAIMI, 2007, p. 26).

Schmidt e Garcia (2006, p.16) afirmam que a partir da década de 1980 "as pesquisas sobre ensino de História cresceram gradativamente no Brasil" e uma das questões que despontou foi a necessidade de "melhorar a formação dos mestres e profissionalizar o ofício de professor, desenvolvendo pesquisas que construíssem um repertório de conhecimentos específicos sobre ensino[...]". Segundo essas autoras, isso deveria ocorrer. porque

As dissonâncias entre as demandas do desenvolvimento econômico capitalista e as respostas educacionais foram sendo reveladas em vários relatórios e estudos publicados na década de oitenta, os quais apontaram uma "grande crise" na educação, particularmente nos países americanos. Em grande parte, esta crise foi creditada ao péssimo preparo dos professores. (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 16).

Monteiro (2001) defende que a formação inicial poderia ser um importante momento na constituição dos saberes do futuro profissional, desde que ele se constitui-se como um processo de formação continuada, pois assim ele possibilitaria trocar, sensibilizar e instrumentalizar os futuros docentes em diferentes situações, que provavelmente acabaria se deparando em sua vida profissional. Além disso, ela alega que o professor é "sujeito do trabalho que realiza e não um simples repassador de saberes produzidos por outros". (MONTEIRO, 2001, p. 136).

Assim, uma formação que privilegiasse a experiência pautada na teoria, poderia ser um caminho no sentido de ampliar e melhorar a formação oferecida aos licenciandos de história. Com isso, ocorreriam os domínios de diferentes saberes, como os códigos disciplinares dos currículos prescrito e oculto e das disciplinas que compõem a grade da graduação (TARDIF; LESSARD; LAHAYNE, 1991) e a apropriação da cultura docente.

Cainelli (2008a) afirma que a História Ensinada pertence ao domínio do saber historiográfico e que seu estatuto é o mesmo da História Erudita. Por isso,

é preciso entender o conhecimento histórico na perspectiva da investigação histórica para se ter condições de ensinar história (CAINELLI, 2008b, p. 3). Este pensamento, segundo a autora, não é recente e quando analisamos os currículos propostos desde a implantação do Ensino de História no século XIX até os dias atuais percebemos que ocorreu uma preocupação em relacioná-los com os estudos historiográficos, porém nem sempre o saber histórico produzido em sala de aula seguiu o rigor científico exigido pela academia.

Entre as produções acadêmicas pautadas pelo campo teórico da Educação Histórica e que têm como objeto de estudo os professores, temos Gago (2007), Theobald (2007), Feitosa (2009), Cainelli (2001), Oliveira (2012), Santos(2013) Sobanski (2017). Ainda que não estritamente focadas na formação inicial dos professores de História, essas pesquisas nos forneceram subsídios para a investigação que realizamos.

Marilia Gago (2007), em sua tese de doutoramento “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA NA AULA DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES”, destaca que as investigações sobre a Educação Histórica procuram compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação básica, a partir de suas narrativas. Contudo, a intervenção dos professores suscita a necessidade em identificar como este sujeito entende e constrói sua próprias narrativas e ideias sobre a história.

Assim, a partir desta autora, podemos inferir que a formação do professor afetaria a forma como ele se relaciona com alunos e conteúdos escolares. Por isso, Gago (2007) propôs analisar como isso se daria partindo de uma investigação em que ela utilizou-se da metodologia da Grounded Theory. Como questão central de sua investigação, identificou os perfis conceituais que os professores de História apresentavam em suas narrativas, entendida por ela como uma das faces da consciência histórica. Em suas conclusões, apontou que “os dados do estudo final sugerem existir uma relação entre o perfil da consciência histórica dos participantes e os sentidos de aprendizagem dos alunos.” (GAGO, 2007, p. 355). Assim, percebeu que um debate sobre como “operacionalizar as questões referentes à Epistemologia do conhecimento social” era necessário e urgente.

Para Gago (2007, p. 339), esses debates não poderiam ser feitos de maneira unilateral, mas somente num “percurso a ser construído entre professores

de História e educadores/formadores de professores de História, entre a escola e o ensino superior, visando o contínuo crescimento profissional de forma transformadora”.

Também sobre a formação de professores, Henrique Rodolfo Theobald (2007), em sua dissertação “A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES COM IDÉIAS HISTÓRICAS: O CASO DO ‘GRUPO ARAUCÁRIA’”, pesquisou a partir de um estudo de caso, como os professores de História da rede de ensino do município de Araucária conceituavam História. Para tanto, Theobald utilizou-se de algumas categorias presentes no arcabouço das pesquisas da Educação Histórica como os conceitos de ideias históricas substantivas e ideias históricas de segunda ordem de Lee. A partir dessa identificação, buscou

[...] categorizá-las na perspectiva da tipologia de consciência histórica desenvolvida por Jorn Rüsen: tradicional, exemplar, crítica e genética, para verificar a presença da ideia predominante e a ocorrência de possíveis mudanças na estrutura da consciência histórica por meio das ideias expressas pelos professores. (THEOBALD, 2007, p. X).

Para Theobald (2007, p. 52), a atividade de ensino exigia, assim como a atividade de pesquisa, uma qualificação específica, pois “para que a prática educativa se realize em função da atividade de pesquisa, é necessário que sejam fornecidos os meios adequados para a produção do conhecimento”

Para pensar a formação dos professores na perspectiva da Educação Histórica, Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”,

Defende a necessidade de incorporar a discussão sobre a teoria da Consciência Histórica, desde a formação dos professores até o desenvolvimento dos programas da disciplina para a melhoria do ensino de história como indicação a todos que pretendem realizar bem as funções que se relacionem a história, seja como pesquisador ou como professor. (OLIVEIRA, 2012, p. 1).

Partindo das ideias que apontam que a capacidade de orientar-se no tempo seria a nossa consciência histórica (RÜSEN, 2001), Divardim de Oliveira (2012) investigou junto a professores da rede pública de Araucária como estes constituíam o conceito de aprendizagem histórica a partir das ideias de Rüsen (2001; 2006; 2007; 2012), Schmidt (2009), Barca (2001, 2004b, 2011) Lee (2001). Como

resultados de sua pesquisa apontou que

[...] as consciências históricas dos professores entrevistados estão perspectivadas pelo referencial da educação histórica [...]. Os professores demonstraram preocupações com a dimensão ética da consciência histórica dos alunos, e o sentido apontado através das práxis está na intervenção pautada na humanização. O conceito humanização foi identificado nas respostas dos professores e sistematizado a partir de um diálogo entre a epistemologia da História de Jörn Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire, cruzando os dois campos teóricos pertencentes a educação histórica: o campo da teoria da história e o campo da educação. Tais resultados permitem apontar que o ensino de História pode auxiliar no desenvolvimento de consciências históricas mais complexas e humanizadas. (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Outra pesquisa que buscou refletir sobre os impactos da formação inicial no futuro docente foi a realizada por Mariana Reis Feitosa (2009), que em sua dissertação “O LUGAR DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UNESP/ASSIS”, entrevistou egressos do curso de História da Universidade Estadual Paulista e identificou que a “Universidade ainda discute pouco, ou de forma sutil a formação de professores” (FEITOSA, 2009, p. 7). Para ela, esta situação deveria servir como um “alerta para uma revisão a respeito da preparação de professores por parte de docentes e discentes do referido curso e de outros cursos de licenciatura.” (FEITOSA, 2009, p. 7).

Feitosa (2009) destacou que essa necessidade em repensar a formação dos professores poderia ser explicada pelo aparente distanciamento das universidades em relação à Educação Básica e pela percepção de que existiria um pretense privilégio da pesquisa e da pós-graduação, em detrimento dos cursos de graduação, principalmente, das Licenciaturas.

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos (2013), em sua tese “A SIGNIFICÂNCIA DO PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA”, argumenta que

O professor de História, também um historiador, pode ser entendido como um sujeito historicamente situado e com maneiras específicas de ver e entender o mundo que o cerca. Sendo assim, estudar as formas como entende a epistemologia da ciência de referência – História auxilia no entendimento de como ele se relaciona com a disciplina que trabalha. (SANTOS, 2013, p. 25).

Ou seja, como os outros autores aqui citados, identifica-se que o

professor de História carrega para a sua atividade profissional ideias que podem interferir e influenciar a forma e o que ele trabalha com os alunos da Educação Básica. Em sua pesquisa, investigou um grupo de professores da rede pública de Curitiba (Paraná), entendendo que “são sujeitos importantes dentro do contexto escolar e estudar suas ideias e suas crenças auxilia o entendimento do processo de aprendizagem histórica” (SANTOS, 2013, p. 26).

Sobanski (2017), em tese intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO” investigou como professores se apropriam da teoria da Educação Histórica e as insere em suas práticas na sala de aula. Assim como Theobald (2007) e Oliveira (2012), a autora realizou seus estudos a partir de um grupo de professores da Rede Estadual e Municipal da região de Curitiba (Paraná) e suas experiências de formação continuada, tendo como referencial teórico as pesquisas da Educação Histórica.

Sobanski (2017) entende que identificar como esses sujeitos conceituam História e se relacionam com algumas ideias, como conhecimentos prévios, narrativa, conceitos substantivos e de segunda ordem podem promover uma reflexão sobre como ensinar, o que ensinar, impactaria nos currículos escolares, cursos de formação e de atualização.

Apresentamos aqui algumas obras que investigaram o professor a partir do campo teórico da Educação Histórica; na maioria delas, percebemos que a formação inicial tem um papel significativo na forma como esse profissional desempenha suas funções em sala de aula. Ideias que já eram debatidas por Cainelli(2001)⁶⁵, quando analisou sobre como era no início do século XXI a formação oportunizada aos licenciandos do curso de História na UEL.

Partindo de sua experiência como professora da área de Metodologia e Prática de Ensino, no departamento de História, da Universidade Estadual de Londrina, a pesquisadora identificou que era preciso refletir sobre a formação oferecida nos cursos de História, pois essa era baseada num currículo dualista, do qual poderíamos levantar alguns questionamentos “Ser professor é uma profissão que se aprende? Ou acreditamos que basta ter conteúdo? Ou basta ter

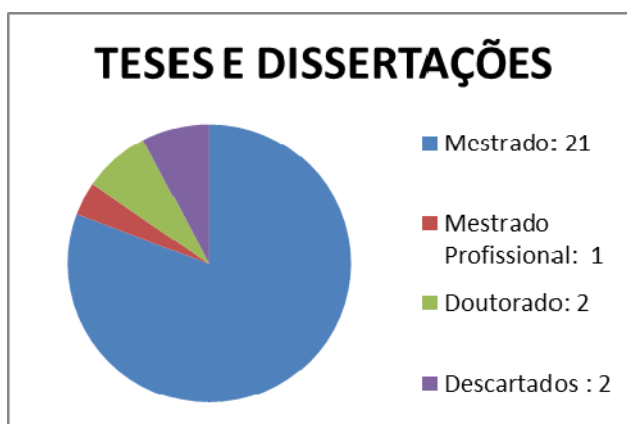
⁶⁵ Texto apresentado em mesa-redonda “Relação conteúdo e Metodologia de Ensino de História”.

talento?” (CAINELLI, 2001, p. 73). Partilhamos das mesmas indagações da autora e buscamos em nossa investigação responder algumas delas.

3.2 CAMINHOS DE PESQUISA: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID (2007-2013)

Paralelamente aos estudos teóricos, a investigação prosseguiu com a busca de outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Assim, procuramos identificar, com um breve “Estado da Arte”, pela busca em sites como o Scielo, Banco de Teses da Capes, bibliotecas digitais da USP⁶⁶, UNICAMP⁶⁷, UEL⁶⁸, UEM⁶⁹ e UFPR⁷⁰ as Teses e Dissertações que contemplaram em suas palavras-chave ou títulos a expressão PIBID. Nesta pesquisa inicial, encontramos 26 obras que apresentaram nas palavras-chave o termo, distribuídas conforme a Gráfico 3 abaixo :

Gráfico 3 - Teses e dissertações sobre o PIBID



Fonte: a própria autora

A partir dos descritores PIBID, formação inicial e Ensino de História, procuramos identificar as pesquisas realizadas entre os anos de 2007 até 2015. Nessa busca, não identificamos nenhuma tese ou dissertação, por isso diminuimos

⁶⁶ <http://www.teses.usp.br/>

⁶⁷ <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>

⁶⁸ http://www.bibliotecadigital.uel.br/teses_dissertacoes.php

⁶⁹ <http://nou-rau.uem.br/>

⁷⁰ http://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html

nossos descritores para PIBID e formação inicial. Ao fazermos essa mudança, encontramos 24 itens que nos sugerira que o tema foi recorrente, considerando que o PIBID foi implantado em 2007, e com isso demonstraram a pertinência do mesmo como objeto de pesquisa. Porém, este levantamento mostrou que a maioria das teses e dissertações foram realizadas em programas da área de Educação (12), seguidos de Química (6), Matemática (4), Estudos da linguagem (1) e Física(1). No processo de pesquisa, descartamos duas dissertações, porque possuíam o termo PIBID apenas nos emails dos professores orientadores.

A ausência de pesquisas sobre o PIBID e o Ensino de História reforçou a certeza sobre o objeto escolhido: investigar como se dá a formação inicial de professores de história que participaram de um subprojeto do PIBID entre os anos de 2011-2013, que teve como referencial teórico e metodológico o campo da Educação Histórica.

Por isso, em nossas leituras destas dissertações e teses encontradas no Banco da Capes, USP, UNICAMP, UEL, UEM e UFPR , tivemos especial atenção para os trabalhos que buscaram mostrar as ações e experiências pedagógicas, para com isso obter uma melhor definição do nosso recorte investigativo. Observamos que as dissertações analisaram como a presença e participação neste programa influenciou a formação inicial dos futuros professores, bem como foi se constituindo numa formação continuada para os supervisores por colocá-los de novo numa vivência de pesquisador e produtor de conhecimento científico. Por outro lado, a parceria das IESs com a educação Básica possibilitou uma reflexão da mesma sobre suas práticas formativas. Contudo, ainda que no recorte temporal estipulado(2007-2015) tenhamos encontrado pesquisas que versavam sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, não localizamos nenhuma pesquisa que tivessres esse olhar voltado para formação dos professores de História.

3.3 CONCEITOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA UTILIZADOS NAS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS EGRESSOS DO PIBID

O grande desafio do ensino de história, segundo Barca (2012), foi “constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o

que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem”. Com isso, a pesquisadora acreditou que seria possível

[...] responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado. A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida. (BARCA, 2012, p. 38).

Barca (2012, p. 39) apontou que o volume e a qualidade dos estudos desenvolvidos dentro deste campo teórico podem nos fazer inferir que o mesmo reivindicasse a formação de um estatuto científico específico; para isso, observou sobre a existência de um objeto principal, que seria as “concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores).” Assim, destaca que as pesquisas realizadas dentro do campo teórico da Educação Histórica convergem em

- Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem situada[...].
- Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno,
- Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas.
- Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva. (BARCA, 2012, p. 39).

Em nossa pesquisa não tivemos a pretensão de nos apropriar desse arcabouço metodológico, mas analisar alguns conceitos que são fundamentais para este campo teórico como Aula Oficina, ideias prévias, conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, narrativa e progressão de conhecimentos. Partindo desse pressuposto, em nossa investigação, percebemos que os diferentes produtos deixados pelos ex-pibidianos que participaram do subprojeto 2011-2013 poderiam ser utilizados como fontes em nossa pesquisa, dado que nos mesmos é possível verificar a utilização desses preceitos. Percebemos também que ao fazer uso dessas categorias em suas atividades, os ex-pibidianos pretendiam oportunizar uma aprendizagem que fosse desafiante, criativa e válida, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para o ensino de História.

O modelo de aula chamado Aula-oficina, um dos pressupostos utilizado para nortear os trabalhos dos ex-pibidianos do subprojeto de História/Uel, surgiu a partir dos estudos de Barca (2013), segundo ela organizados em 1999

como parte das aulas que ministrava na Universidade do Minho, região norte de Portugal. A pesquisadora indicou que nesse modelo a aula de história deveria ser organizada seguindo alguns passos:

Primeiramente o professor deveria selecionar um conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, seleccione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (BARCA, 2013).

Para Barca (2004a, p. 131-132), esse modelo de aula seria uma forma de contrapor-se à aula-conferência, “proposto pelo paradigma tradicional” que se baseava numa “lógica do professor como detento do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos [...] receber as mensagens e regurgita-las [...] em testes escritos” e aula-colóquio. A autora apontou que na década de 1990 críticas eram feitas a essa metodologia, embora indícios indicassem que ela ainda era largamente utilizada pelos professores.

A aula-colóquio, modelo que segundo Barca (2004a, p. 132) buscou suas bases na pedagogia por objetivos, apresentou avanços em relação ao modelo anterior quando sua ação educativa entendia que a aula “para ter alguma eficácia, precisava ser planejada organizada coerentemente para além da preparação dos conteúdos”. No entanto, ainda que o conhecimento fosse problematizado e partilhado “a atenção continuava a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado com ideias prévias dos alunos e conseqüentemente tarefas cognitivas a desenvolver na aula pelos alunos” (BARCA, 2004a, p. 132).

No modelo da Aula-oficina, por sua vez, o professor foi visto como um investigador social a quem caberia “aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado”, mas para auxiliá-lo a modificar de maneira positiva os conceitos e ideias que os mesmos possuem sobre os temas e conteúdos propostos. Assim o aluno é “visto como agente do seu próprio conhecimento” e as atividades propostas nas aulas deveriam ser “diversificadas e intelectualmente desafiadoras[...] de forma que todos os materiais

produzidos pelos alunos, os testes os diálogos fossem produtos a ser avaliados pelos professores (BARCA, 2004a, p. 134).

Com isso, Barca (2004a, p. 136) defende que ao planejarem suas aulas, os professores devem ter como foco as competências a serem desenvolvidas e não os conteúdos a serem ensinados. Competências que deveriam contemplar “os domínios da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação histórica (interpretação de fontes) e comunicação”. Os planejamentos das aulas deveriam, portanto, serem feitos de maneira cuidadosa, o que contribuiria para promover uma aprendizagem sistematizada e não comprometida com a aquisição dos conteúdos. Na Ilustração 1 abaixo Barca (2004a) descreve como deveriam ser planejadas as aulas no modelo Aula-Oficina,

Ilustração 1 - Modelo de plano de aula-oficina

PROJECTAR UMA AULA
Competência a focalizar
Visão geral do tema da aula
Principais conceitos e questões-orientadoras
Experiências de aprendizagem
1º Momento
Levantamento de ideias dos alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)
Desenvolvimento
Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)
Síntese
Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)
Gestão do tempo
Avaliação

Fonte: BARCA, 2004, p. 138

Para Barca (2004^a), esse modelo de plano de aula atende alguns princípios de aprendizagem como

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças, como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA, 2004a, p. 139)

Perfazendo esse caminho, Barca (2004a) assinala que Aula-oficina vai na contramão dos modelos que não se preocupam com o que ensinar, assim como em motivar os alunos. Apoiando-se em Barca (2000), Theobald (2013) entende que a dialética do conhecimento histórico,

especialmente dos estudantes tem como ponto de partida a explicação provisória que os mesmos davam ao assunto que estavam estudando, e toda elaboração conceitual feita a partir disso tornava-se uma nova explicação provisória, até que uma nova elaboração fosse feita sobre o mesmo assunto. (THEOBALD, 2013, P. 3)

Por tudo isso, considerou que apesar de ser uma metodologia de simples aplicação, a mesma necessitava de muito trabalho de análise, o que evidenciava a sua importância para o ensino de história.

Schmidt e Garcia (2006, p. 22) destacam que “a investigação e a análise dos conhecimentos prévios também serviriam de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aula”. Com isso, as autoras entendem que a utilização desse recurso é um passo fundamental na construção de uma metodologia de ensino de História que permite

[...] dar voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História – os professores, os alunos e a comunidade – além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a

ser assumida nos processos de formação continuada de professores. (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 24).

Para Ribeiro, Almeida e Gomes (2006, p. 128), os conhecimentos prévios podem ser considerados como uma importante variável no processo de aprendizagem, pois o seu conhecimento por parte do professor resultaria em uma possibilidade de melhorias na “atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação” a ensinar. Assim, o conhecimento prévio do sujeito seria a base sobre a qual se construiria uma efetiva aprendizagem.

No entanto, para Schmidt e Garcia (2006), essa categoria não pode ser analisada apenas como os conteúdos que os estudantes conhecem, mas sua análise deve ter o olhar atencioso do professor a quem caberia oportunizar aos alunos da Educação Histórica

a “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”. (BARCA, 2004b, p. 134).

Com isso, como um dos passos da Aula Oficina, “a investigação e a análise dos conhecimentos prévios também servem de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aula” (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 23). Sobre o uso de fontes como um dos passos da aula oficina que seria norteado pelos dados obtidos com a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, Barca (2013) aponta que é importante “não só garantir a variedade de fontes, como considerar a perspectiva de cada uma e planejar momentos diferentes para estudá-las”. Assim, ao oferecer para os alunos o estudo com fontes que apresentassem perspectiva diferentes sobre um personagem ou um fato histórico, seria mais significativo que a análise fosse feita em momentos diferentes, para a partir disso buscar as semelhanças e diferenças oportunizando aos alunos perceber as distintas perspectivas.

Sobre o processo de construção do conhecimento, Cainelli (2012) afirma que a Educação Histórica apresenta a ideia de que os conceitos históricos deveriam ser divididos em dois tipos: Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. A partir das ideias de Lee (2001) a pesquisadora define que

Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento,

evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão. (CAINELLI, 2012, p. 175).

Além disso, Cainelli (2012, p. 175) aponta que outros temas poderiam ser entendidos como conceitos de segunda ordem, como a narrativa, evidência, inferência imaginação e explicação histórica que, ao ser associado ao conteúdo/conceitos substantivos, poderiam oportunizar ao aluno a compreensão do conhecimento histórico. Para a pesquisadora, é preciso que os professores da Educação Básica ao construírem suas aulas levassem em

[...] consideração as ideias de segunda ordem, ou seja, da natureza da história, pois isso seria mais significativo que as ideias substantivas, pois se referem aos procedimentos necessários para se dialogar com os conhecimentos históricos, proporcionando desta forma conferem sentido aos conceitos substantivos [...]. (CAINELLI, 2012, p. 176).

Sobre o conceito de narrativa, uma categoria importante nas atividades e pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica, Rüsen (2010, p. 97) diz que a narrativa histórica é estabelecida a partir de três qualidades, a primeira é a ligação que a narrativa histórica tem com o ambiente da memória, o que oportuniza o estabelecimento de uma relação presente-passado-futuro, na qual a mobilização das memórias do passado daria significado ao tempo presente e criaria uma expectativa de futuro.

A segunda qualidade, para Rüsen (2010), seria a capacidade de com a narrativa histórica organizar essas três dimensões do tempo através da ideia de continuidade. Com isso, a experiência do passado teria relevância para a vida presente. A terceira qualidade seria a capacidade da narrativa histórica em estabelecer a identidade entre quem a escreve e os leitores. Por tudo isso, Rüsen (2010, p. 95) afirmou que a “narrativa histórica: é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica”.

Com isso, Rüsen (2010, p. 98) acredita que a narrativa histórica tem a função de “orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade”. Segundo ele, esse processo poderia ser realizado de quatro maneiras: Narrativa tradicional, Narrativa exemplar, Narrativa crítica e Narrativa genética.

Ao se apropriar desse conceito, pesquisadores do campo da Educação Histórica como Gevaerd (2009) entenderam que narrativa é uma maneira de ensinar e aprender história, pois

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. (GEVAERD, 2009, p. 67).

Para Barca (2004b) é na narrativa histórica que se materializa a aprendizagem histórica. Nesse processo, analisamos alguns conceitos que são partes das ideias sobre como deveria ocorrer o ensino de História, muitos desses foram temas de investigações no âmbito da Educação Histórica e, por isso, sistematicamente estudados pelos ex-pibidianos que fizeram parte do subprojeto do PIBID/História/UEL 2011-2013. Nesse sentido, as análises que faremos no capítulo seguinte, buscaram identificar como os mesmos se apropriaram dessas informações e como aplicaram em suas experiências no projeto e como professores da Educação Básica após a formatura.

3.4 EVIDÊNCIAS DO USO DE CONCEITOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: RELATÓRIOS ENTREGUES EM 2011 E 2012

Como um dos passos da nossa pesquisa, analisamos relatórios entregues pelos ex-pibidianos para a coordenação do programa em 2012⁷¹. O relatório é uma das atividades solicitadas aos bolsistas participantes do PIBID e à coordenação da Universidade Estadual de Londrina indica que os mesmos tenham o formato de Portfólio. Portfólio é um conceito que surgiu no campo das artes e pode ser definido como um conjunto de trabalhos e, segundo Alves (2003), vem sendo utilizado como meio de verificação de apropriações e aprendizagem desde a década de 1990. A ideia de utilizar o formato de portfólios nas apresentações dos relatórios possibilita a visualização mais clara das atividades desenvolvidas pelos ex-pibidianos, assim como os produtos advindos deles.

Os relatórios dos ex-pibidianos foram solicitados aos atuais coordenadores do PIBID/História/UEL, no primeiro semestre de 2016, destes trabalhamos com os arquivos referentes ao segundo semestre de 2011, todos

⁷¹ Nesses relatórios observamos que a maioria dos ex-pibidianos que escolhemos para fazer parte da nossa pesquisa não voltariam para o projeto em 2013 pois estavam finalizando o curso. Em 2013 um novo edital foi aprovado o que nos fez não soltar os relatórios de 2013.

oriundos dos ex-pibidianos e 25 itens referentes ao ano de 2012, os quais dividimos em duas categorias: relatórios dos bolsistas (23) e relatórios dos supervisores de campo (2). Dentre o material proveniente dos ex-pibidianos referente ao ano de 2012, percebemos que os mesmos englobavam os dois subprojetos que existiam na UEL neste ano. Assim, em nossa análise, optamos por descartar os relatórios do subprojeto coordenado pela professora Marcia Elisa Tete Ramos, por verificar que seus objetos e campos teóricos não priorizaram os estudos dos preceitos da Educação Histórica. Esse subprojeto foi organizado na perspectiva do trabalho com as pesquisas sobre Patrimônio Histórico desenvolvidas com alunos do Ensino Médio.

Na busca por evidências da utilização do campo teórico da Educação histórica, em especial dos conceitos: Aula- Oficina, conhecimentos prévios, conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, fonte e narrativa, dos quais apresentamos uma breve definição no item acima, analisamos os relatórios dos onze ex-pibidianos que faziam parte do projeto coordenado pela professora Marlene Rosa Cainelli. Aqui utilizaremos para identificar os ex-pibidianos, como já exposto anteriormente, os nomes de alunos das escolas atendidas pelo PIBID/História, seguido do ano a que se refere o relatório enviado (2011 ou 2012), estes nomes serão os mesmos utilizados em todas as fontes que utilizamos em nossa investigação.

3.4.1 Análise dos relatórios de 2011

Dos onze ex-pibidianos que faziam parte do projeto em 2011, analisamos nove arquivos enviados eletronicamente, que se referem às atividades do PIBID/História/UEL no segundo semestre de 2011. Não ficaram claros os motivos que levaram a falta desses dois documentos (Jayne e Lorrana)⁷². Assim, a partir da análise do material que tínhamos em mãos, observamos que o primeiro semestre do subprojeto História/UEL se caracterizou por ações que privilegiaram uma formação teórica sobre o Ensino de História distribuídas nas seguintes atividades que foram

⁷² Acreditamos que, por serem arquivos entregues por meio eletrônico, tenha ocorrido alguma perda no momento de seu armazenamento, uma vez que um dos arquivos tinha o nome do bolsista, mas nele estava o texto de outra pessoa.

citadas por todos os ex-pibidianos: Reuniões, Palestra e Evento Final. E pela inserção dos mesmos nas escolas onde fizeram observação, aulas, monitoria na participação dos alunos de uma das escolas atendidas pelo PIBID e auxiliaram em atividades de campo.

Sobre a formação teórica, observamos que os mesmos tiveram que dedicar-se a leitura de textos que articulavam autores que discutiam o ensino de História no Brasil e outros que versavam sobre pesquisas que utilizavam os preceitos da Educação Histórica.

1-Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental – Marlene Cainelli.

2-Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. – Magda Madalena Tuma, Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

3-Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras – Maria Auxiliadora Schmidt.

4-O papel da educação histórica no desenvolvimento social – Isabel Barca.

5-O livro Ensinar História de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.⁷³

Porém, apenas um dos ex-pibidianos procurou explicitar as ideias centrais de cada texto lido, limitando-se a maioria em apenas citá-los. Sobre essas reuniões, um outro bolsista apontou que foram um total de 13 encontros, nos quais puderam

[...] adentrar o campo da historiografia na área do ensino trabalhamos com artigos voltados para o ensino de história e seus meios de execução e ampliação de conhecimento acerca de como trabalhar a educação histórica nas diferentes realidades sociais e os diferentes tipos de alunos que podemos encontrar nas escolas, pois cada escola é uma realidade.⁷⁴

Sobre a apropriação dos conceitos da Educação Histórica, observamos uma confusão em relação ao uso do termo Oficina ao invés de Aula-Oficina, não só no que se refere à sua concepção teórica, como também aos seus procedimentos. Para Denise (2011), a utilização dessa metodologia atendia ao “anseio de ultrapassar a barreira do conteúdo tradicional e da maneira tradicional de dar aula fez com que maneiras alternativas de conhecimento fosse transmitido aos

⁷³ GUILHERME. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL, 2011.

⁷⁴ Denise/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL, em 2011.

alunos”. No entanto, nenhum relatório contemplou o modelo proposto por Barca (2004a)⁷⁵, trazendo o modelo mostrado a seguir.

Ilustração 2 - Plano de aula

I. Plano de Aula: Data
II. Dados de Identificação: Escola: Professor (a): Disciplina: História Série: Turma: Período:
III. Tema:
IV. Objetivos: Objetivo geral: Objetivos específicos:
V. Conteúdo:
VI. Desenvolvimento do tema:
VII. Recursos didáticos:
VIII. Avaliação:
XIX. Bibliografia:

Fonte: Pesquisa da autora nos relatórios dos bolsistas do PIBID/História/UEL de 2011.

Uma análise deste plano nos faz inferir que os ex-pibidianos não se sentiam seguros em utilizar o modelo proposto por Barca (2004a) e recorriam a um tipo de plano de aula que, entre outras coisas, não previa a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, não tratava de maneira clara os passos que o professor deveria seguir nas aulas e, finalmente, ao não destacar a produção de narrativa acabava por dificultar ao bolsista assumir a função de pesquisador da aprendizagem dos alunos. Pois, segundo Germinari (2014, p. 807), o “conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos” é um passo importante “para que as

⁷⁵ Modelo apresentado na Ilustração , página 92.

intervenções didáticas nos processos de ensino-aprendizagem possam ser mais eficazes”. Não contemplar esses conceitos em suas intervenções acabaram por dificultar uma “análise da aprendizagem histórica, no viés da Educação Histórica, referencia-se no próprio conhecimento histórico, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem de história efetiva-se mediante um enquadramento teórico circunscrito à epistemologia da História”. (GERMINARI, 2014, p. 807)

No entanto, temos que lembrar que os mesmos se encontravam no início dos estudos da metodologia da Educação Histórica, que segundo os relatórios não fazia parte das disciplinas teóricas do curso de História da UEL, e mesmo naquelas que abordavam a formação para a docência não eram todos os professores do departamento que estudavam esse campo teórico de maneira mais sistematizada em suas aulas.

Assim, das ideias defendidas pela Educação Histórica, a que ficou mais evidente nos relatórios analisados foi a utilização de fontes diversas (letras de músicas, quadros do Debret, trechos de novela, histórias em quadrinhos). O uso de fontes em aulas de História aparenta ser o conceito melhor apropriado deste campo teórico. Sobre isso escreveram:

Para nós o que mais importava não era falar do contexto em si direto, mas partir da fonte histórica e assim poder trabalhar Ditadura militar no Brasil com eles. Usamos como documento as letras de música do cantor baiano Raul Seixas, nosso objetivo: Que o aluno perceba a importância de se estudar a história por meio dos documentos, e que o aluno possa identificar a possibilidade de se estudar a ditadura militar por meio de uma manifestação artística, a letra de música.⁷⁶

O objetivo geral da intervenção seria colocar os alunos em contato com diferentes tipos de fontes históricas e fornecê-los ferramentas intelectuais para manuseá-las, tecerem interpretações e perspectivas históricas.⁷⁷

Tivemos dois objetivos principais a serem alcançados: em primeiro lugar, que o aluno pudesse compreender o papel do documento na elaboração de uma narrativa histórica e em segundo lugar, ensinar como estudar um fato do passado através dos documentos.⁷⁸

Nestes trechos, percebemos a preocupação com o uso de fontes de maneira a oportunizar uma discussão que resultasse na construção dos conhecimentos histórico dos alunos das escolas atendidas pelo subprojeto História/UEL, porém percebemos a fragilidade na forma como tentam definir e diferenciar

⁷⁶ Gabriela/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL, 2011.

⁷⁷ Helen/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL, 2011.

⁷⁸ Vitória/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL, 2011.

documento e fonte histórica. Sobre isso, Barca (2013) afirma que não há um consenso entre os historiadores, mas que as concepções adotadas por ela para definir fonte histórica em seus estudos da Educação Histórica seguiam as ideias de

[...] alguns especialistas, como o inglês Robin George Collingwood (1889-1943) e o francês Marc Bloch (1886-1944), qualquer vestígio do passado é fonte. Cabe aos historiadores e a qualquer pessoa que queira pensar historicamente fazer uma pergunta sobre a História e, em função dela, selecionar as fontes e extrair delas as respostas. Esses traços do passado não são só os deixados pelos agentes do período estudado. Outras fontes, construídas posteriormente, também são interessantes, incluindo o trabalho de estudiosos que já exploraram o mesmo tema. (BARCA, 2013, p. 2).

No que se refere ao uso do termo documento histórico, Barca (2013) prefere usar tal definição a partir da ideia de que seriam fontes históricas com valor legal ou institucional, sem, contudo, atribuir-lhe mais valor que a outros tipos de fontes. Essa ideia foi percebida pelos ex-pibidianos quando orientaram equipes de alunos da Escola A, no processo de participação da terceira edição da Olimpíadas de História Nacional, competição ofertada pela UNICAMP.

Sobre essa atividade, informaram que a leitura das questões, propostas pela competição foram alvos de estudos em reuniões realizadas para analisar e encontrar um encaminhamento, com isso percebiam nessa atividade uma possibilidade de um estudo mais significativo da História, despertado tanto nos ex-pibidianos, quanto nos alunos da educação básica, conforme vemos nos relatos abaixo.

O que foi muito motivador foi o interesse demonstrados pelos alunos durante as seguidas fases, muitos deles conseguiam perceber qual era a função do documento histórico fazer essa relação com a questões propostas pra nos foi nossa maior conquista⁷⁹.

Essa participação junto com os alunos na Olimpíada foi pertinente, pois, ao entrar em contato com alunos que se dispuseram a participar da prova, pudemos perceber a relação de cada um com a aprendizagem de história e suas dificuldades⁸⁰.

Um dos ex-pibidianos, associou o modelo das questões presentes na competição da UNICAMP a alguns conceitos da Educação Histórica, inferindo

⁷⁹ João/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel em 2011.

⁸⁰ Maria Eduarda/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel em 2011.

que isso oportunizava ao aluno da educação básica uma aprendizagem mais significativa.

Pelo contrário, foi possível notar, que em detrimento do ato de decorar, a prova privilegiava a construção do conhecimento histórico a partir da aproximação dos alunos em relação às fontes históricas, à teoria e metodologia do campo da História. Essa constatação foi bastante significativa para definir a maneira com que iríamos atuar conceitos históricos de segunda ordem, que por sua vez, dizem respeito ao campo epistemológico da história, abarcando conceitos como o de fonte histórica, permanência, temporalidade, memória, ruptura, entre outros.⁸¹

Nos relatórios dos ex-pibidianos, outra atividade que teve um impacto significativo nas suas ideias sobre o ensino de História, foi uma visita guiada, nomeada em um dos relatórios como “História além da sala de aula”. Nessa atividade, os alunos das escolas A e B foram convidados a visitar três espaços na UEL: o NPDH⁸², a Casa do Pioneiro⁸³ e a Réplica da primeira Capela de Londrina. Sobre esta visita, realizada no final de 2011, entre os meses de outubro e novembro, apontaram algumas dificuldades como

Alunos de quinta série têm dificuldade em entender que ela não representa nenhum sagrado ou religião. Esta perspectiva de a capela ser apenas um simulacro também pode causar conflitos internos, já que os alunos possuem suas religiões e crenças.⁸⁴

Mas também perceberam alguns pontos positivos,

Podemos observar que apesar da idade, os alunos de 5ª série apreenderam bem o sentido da existência do CDPH (atual NDPH), muitos demonstraram

⁸¹ Guilherme/2011. Informações obtidas por meio dos Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL no ano de 2011.

⁸² Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica, surgiu a partir do arquivo Histórico criado na década de 1960 por iniciativa dos professores da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina com o objetivo de compor peças e documentos para a formação de um museu histórico. Em 1973 parte dos documentos escritos que compunham esse acervo foi transferido para uma sala na Universidade Estadual de Londrina. Em meados de 1980, o departamento de Filosofia e História decide reativar e reestruturar o arquivo transformando-o em um Laboratório para os alunos de História e num Centro de Documentação e Pesquisa Histórica. Em 2016 foi alterado para NDPH. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/cdph/portal/pages/historia.php>>. Acesso em: maio de 2017.

⁸³ Casa construída em 1946 pela família Gomes que por iniciativa do IPAC/LDA, em conjunto com a administração da UEL, foi reconstruída no Campus da UEL. Preservar um exemplar de casa de madeira representa uma oportunidade para que as futuras gerações tomem conhecimento desse tipo de construção que predominou nas décadas de 1930 e 40, na região Norte do Paraná. Hoje esta casa é sede do IPAC/LDA. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/ipacla/pages/casa-do-pioneiro.php>>. Acesso em: maio de 2017.

⁸⁴ Helen/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2011.

grande interesse pelo trabalho dos historiadores chegando até a mencionar a possibilidade de cursar a faculdade de História.⁸⁵

Quando dissemos que a capela não estava no campus com intuito de local religioso e sim como uma réplica que fora construída para preservar a memória da cidade, que era um Patrimônio histórico, muitos alunos no início não compreendeu, e nesse momento houve uma discussão acerca do que seria um patrimônio Histórico, e que ao meu ver, foi a parte mais interessante da visita.⁸⁶

Para a maioria dos ex-pibidianos, a entrada no PIBID significou o primeiro contato com os espaços escolares da Educação básica, em seus olhares, as escolas A e B destacaram-se pela arquitetura, o desempenho do professor supervisor e a disciplina dos alunos. A escola A foi apresentada como um ambiente com prédio conservado, apesar das salas quentes, mas foi criticada pelo fato de conter alunos que aparentavam desinteresse pelas aulas de história, ainda que a atuação da supervisora dessa escola tenha sido considerada apropriada e motivadora em alguns momentos. A indisciplina foi apontada por quatro ex-pibidianos como um problema.

Já a escola B não possuía um prédio, na visão dos ex-pibidianos, atraente ou bem conservado, chamando atenção às cores acinzentadas dos muros da escola e aos alunos silenciosos, o que era considerado um exemplo de disciplina. Entretanto, dois ex-pibidianos relataram que, algumas vezes, sua ida à escola foi frustrada pela falta do professor de História das turmas nas quais iriam observar ou atuar.

Os relatórios, apresentados no final de 2011, não tiveram um único padrão em sua formatação, dando-nos a impressão de que neles estavam presentes aquilo que foi mais significativo para estes ex-pibidianos, no primeiro semestre de atividades do subprojeto História/UEL. Sobre a participação no programa, quatro ex-pibidianos registraram o desejo de retornar às escolas onde experienciaram seu primeiro contato com a docência

Pessoalmente, o PIBID tem sido uma grande experiência de aprendizado, nesses meses eu tive a oportunidade de aprofundar determinados

⁸⁵ Maria Eduarda/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel em 2011.

⁸⁶ Thais/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel no ano de 2011.

conhecimentos que obtive nesses três anos de graduação, principalmente na área da Educação Histórica.⁸⁷

As atividades realizadas durante o último semestre de 2011, foram muito interessantes e nos auxiliaram a compreender diversas situações que os professores passam diariamente, nos auxiliando a compreender quais as maneiras mais adequadas de passar por cada situação criada no universo da educação.⁸⁸

Pudemos perceber nesses relatos que os ex-pibidianos pretendiam ampliar os conhecimentos sobre o campo teórico que embasava as atividades do projeto e entendiam que isso se daria retornando às escolas onde atuam como bolsistas.

3.4.2 Análise dos relatórios de 2012

Dos 26 relatórios entregues no ano de 2012, optamos por analisar os dez textos referentes aos ex-pibidianos que faziam parte do subprojeto de História/UEL/ 2011, fato evidenciado por uma bolsista em seu relatório: “este PIBID (2011) é constituído por um grupo de 10 alunos do 4º ano de História que ingressaram no projeto PIBID no ano de 2011. Hellen, 2012⁸⁹”. O relatório do décimo primeiro bolsista, foi descartado, porque ao fazermos a leitura do mesmo percebemos que ele pertencia a outra pessoa que não foi incluída em nossa pesquisa. Além disso, percebemos que um dos ex-pibidianos incluídos em nosso grupo, aparentemente, não participou do programa no primeiro semestre de 2012.

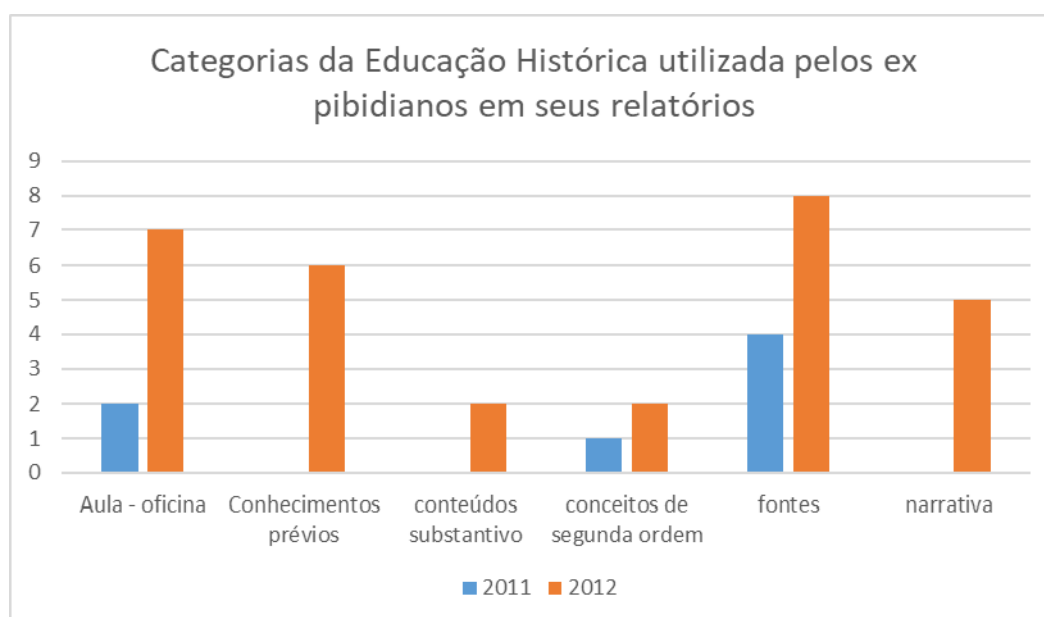
A partir dos dados revelados por esses documentos, o primeiro aspecto que ressaltamos foram as diferenças na apresentação dos relatos. Enquanto os relatórios de 2011 careciam de uma formatação mais acadêmica, com o registro dos dados de maneira mais espontânea, os relatórios de 2012 tinham uma formatação muito semelhante, com alguns itens que se repetiam em mais de um documento. Em nossa análise dos mesmos, buscamos identificar, num primeiro passo, as apropriações dos mesmos conceitos da Educação Histórica que foram investigados nos relatórios de 2011 e que apresentamos na Gráfico 4, em forma de estudo comparativo dos mesmos.

⁸⁷ Gabriel/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2011.

⁸⁸ Thais/2011. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2011.

⁸⁹ Helen. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL no ano de 2012.

Gráfico 4 - Categorias da Educação Histórica utilizada pelos ex-pibidianos em seus relatórios



Fonte: Relatórios do PIBID entregues em 2011 e em 2012.

Nos dados da Gráfico 4 ficou evidente que em 2012 ocorreram avanços, no que se refere a apropriação por parte dos ex-pibidianos de alguns conceitos presentes dentro do campo da Educação Histórica, além disso, os registros encontrados nos relatórios indicam que os ex-pibidianos apropriaram-se destes conceitos, utilizando-os como categorias de suas investigações com os alunos da Educação Básica, indicando com isso, que os ex-pibidianos tinham uma maior clareza sobre como deveriam ser os procedimentos e prováveis resultados esperados em atividades que se pautavam nos pressupostos deste campo teórico. Assim, organizaram suas aulas tendo como referência o modelo da aula-oficina, sobre ela apontavam que os passos que deveriam seguir foram:

Primeiro passo seria a aplicação de um questionário de conhecimentos prévios a fim de mapear as ideias dos alunos sobre o tema que estudariam; Em um segundo momento, procuraríamos levar os alunos a testar esses conceitos mais gerais o conteúdo substantivo nos quais baseavam sua aula; Finalmente, no último momento planejamos a realização de uma entrevista e de proporcionar a reflexão em torno de determinados aspectos do patrimônio histórico. Após a entrevista pensamos em repetir o questionário

do primeiro dia com a finalidade de analisarmos a transformação das ideias dos alunos a respeito de patrimônio histórico-cultural.⁹⁰

Com isso, os ex-pibidianos identificaram na aula-oficina uma

Metodologia desenvolvida, que procurou discutir junto aos alunos diferentes construções históricas acerca do tema, pautada no uso de fontes distintas que direcionam o aluno para o desenvolvimento do pensamento histórico e a sua importância para a vida.⁹¹

Nesse processo, uma das atividades baseadas nos conceitos da Educação Histórica, e utilizada pelos ex-pibidianos em suas aulas, foi a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos das escolas A, B e C. A investigação que estes sujeitos possuíam sobre os temas e conceitos históricos escolhidos pelos ex-pibidianos para seus projetos de aula oficina era considerada importante para guiar os tipos de atividades que iriam desenvolver e as fontes que iriam selecionar.

Sobre os usos das fontes em sala de aula Barca e Gago (2001, p. 254) afirmaram que era preciso cuidado na seleção e utilização das mesmas, pois isso se constituía num passo muito importante na organização da aula-oficina, não podendo cair numa utilização mecânica das fontes. Assim, as autoras sugeriram que os trabalhos com as fontes deveriam estar “[...] ancorados e contextualizados numa situação que faça sentido humano”. Cabendo ao professor ter o cuidado em sua seleção e apresentação aos alunos, evitando a oferta exagerada da mesma, que acabaria por confundir esse sujeito mais do que informar. As autoras entendiam que as atividades que se propõem a investigar conhecimento histórico a partir das fontes deveriam ter

As perguntas devem ser claras e objectivas, de forma a que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. Perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta, ou uma resposta desprovida de sentido. Os termos não conhecidos devem ser decodificados pelo/a professor/a. (BARCA; GAGO, 2001, p. 255).

Outro ponto que se destacou nas aulas desenvolvidas foi a constatação da importância da narrativa como parte do processo para efetivar a aprendizagem histórica, ainda que os ex-pibidianos percebessem que o tempo em

⁹⁰ GUILHERME/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID – UEL no ano de 2012.

⁹¹ Denise/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-Uel no ano de 2012.

que eles atuaram poderia não possibilitar uma avaliação mais aprofundada desse processo. Sobre o uso da narrativa como forma de analisar a apropriação que os estudantes da Educação Básica fazem dos conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem apresentados, os ex-pibidianos em sala de aula afirmaram que

Ainda é cedo para fazer considerações de forma mais precisa a respeito do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, uma vez que neste mês iniciaremos a análise dos questionários aplicados no final das aulas, visando construir um artigo que trate desta experiência de ensino, e discuta possibilidades da articulação entre a questão do patrimônio e o ensino de História.⁹²

No entanto, a aula oficina não se constituiu no ponto central das narrativas presentes nos relatórios sobre as atividades de 2012. Segundo o grupo pesquisado, suas atividades se pautaram em três momentos: dois projetos de aula oficina, reuniões e participação em eventos. Com isso, a presença dos ex-pibidianos nas escolas onde atuaram dividiu espaço com as inserções acadêmicas. As reuniões, que nos relatos de 2011, tinham um caráter formativo com leitura e discussões de textos que versavam sobre o ensino de História, constituíram-se num espaço para a discussão e orientação sobre os encaminhamentos das atividades nas escolas e a produção de artigos acadêmicos sobre estas atividades. Nesse sentido, encontramos um dos diferenciais do PIBID, que entre os seus objetivos previa valorização da formação inicial dos professores, a partir das inserções desses sujeitos no universo das pesquisas acadêmicas, conquistando, com isso, uma “articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2008).⁹³

Os projetos de aula oficina tiveram como temáticas o “uso de fontes em sala de aula” e “Patrimônio Histórico de Londrina”. O primeiro tema foi apresentado como a continuidade das aulas dadas em 2011, para isso os ex-pibidianos entenderam que as atividades desenvolvidas se constituíram num estudo piloto. Gago (2007) defende que o uso de estudo piloto é um passo importante para o pesquisador, pois os resultados obtidos o ajudariam a clarificar melhor seu

⁹² Guilherme/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL no ano de 2012.

⁹³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

instrumento no que tange aos objetivos e atividades propostas. Com isso, os ex-pibidianos relataram que:

No final de 2011 com esse mesmo material, fizemos um estudo piloto, que deu subsídio para melhorar nossas ideias e como trabalhar em sala de aula no começo de 2012 no mesmo colégio.⁹⁴

As atividades realizadas no primeiro semestre de 2012, em parte, são decorrentes das últimas ações desenvolvidas no ano de 2011. Havíamos elaborado “aulas-oficina”, visando estudar a aplicabilidade deste modelo de ensino desenvolvido pela pesquisadora e historiadora Isabel Barca. As atividades de 2011 foi um estudo piloto.⁹⁵

Partindo dessa análise, os ex-pibidianos puderam mensurar com mais clareza as ações que deveriam implementar, observando as dificuldades advindas das fontes escolhidas, bem como identificando se as atividades planejadas contribuíram para que ocorresse uma aprendizagem histórica significativa nos alunos da Educação Básica. Como já exposto em nosso texto, podemos destacar a utilização de atividades que se constituíram em construção de narrativas como meio de inferir os avanços no que se refere à apropriação dos conceitos substantivos e de segunda ordem ofertados nessas aulas.

No segundo semestre de 2012, um novo tema foi escolhido para guiar o planejamento das Aulas-oficinas desse grupo de ex-pibidianos, partindo dos estudos da História local na perspectiva do conceito Patrimônio Histórico. Para isso, as reuniões voltaram a se constituir como espaço de reflexões sobre textos historiográficos que debatiam o tema e o convergiam para o seu uso em sala de aula, conforme o relatório de Gabriel

Já no segundo semestre, com a proposta de trabalhar a questão do Patrimônio com os alunos, foram discutidos os seguintes textos nas reuniões de agosto e setembro: História e Patrimônio de Márcio Sérgio de Oliveira Cano; Patrimônio Histórico e Cultural de Pedro Paulo Funari e Sandra de Cássia Araújo Pelegrini; com o objeto de embasar teoricamente nossa proposta de trabalhar em sala de aula a ideia de Patrimônio Histórico e Cultural em suas variadas vertentes.⁹⁶

⁹⁴ Gabriela/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

⁹⁵ Guilherme/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

⁹⁶ Gabriel/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

Partindo disso, os ex-pibidianos se organizaram em duplas e escolheram diferentes abordagens para organizar suas aulas-oficinas, sobre as quais apresentamos uma breve análise a seguir:

1- Gabriel e Guilherme deram como título do seu projeto “Desconstruindo o Patrimônio histórico-cultural de Londrina: construindo um novo olhar a partir da Educação Histórica”. A proposta desta dupla foi investigar as ideias que os alunos tinham sobre patrimônio a partir do estudo de caso dos bens tombados e da entrevista com o mecanógrafo Ivair Teodoro de Farias. Em seus relatórios, essa dupla relatou a preocupação em seguir os passos da aula-oficina, no que tange ao uso de um instrumento de investigação de conhecimentos prévios, assim como, na seleção de fontes diversas, a partir das quais pretendiam que os alunos da Educação Básica construíssem suas ideias históricas sobre o tema.

Em primeiro lugar aplicaríamos um questionário de conhecimentos prévios a fim de mapear as ideias históricas que os alunos da Educação Básica possuíam sobre o tema.

Em um segundo momento, procuraríamos levar os alunos a testar esses conceitos mais gerais sobre patrimônio histórico no próprio contexto de sua cidade. Dessa forma, elaboramos aulas e atividades que objetivaram investigar quais eram os patrimônios históricos tombados de Londrina, além de incentivar os alunos perceberem possíveis patrimônios nos bairros em que residem.

Em um último momento planejamos a realização de uma entrevista com algum profissional, cujo ofício estaria desaparecendo nos dias de hoje, justamente com a finalidade de proporcionar a reflexão em torno de determinados aspectos do patrimônio histórico, entre os quais está a importância da preservação, seus sentidos e objetivos, e o significado que possui para com um determinado grupo social com o qual se relaciona.⁹⁷

2- Denise e Thais pesquisaram a ideia de Patrimônio, partindo do conceito de Patrimônio Ambiental, por isso, nomearam seu projeto com o título “Patrimônio Ambiental e sua preservação: a constituição do meio ambiente enquanto Patrimônio”. Em seus relatórios, apresentaram o produto advindo desta intervenção, que foi a escrita de uma sequência didática. Araújo(2013, p. 323) definia Sequência didática como “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Com isso em mente e tendo como referencial os pressupostos da Educação Histórica, essas ex-pibidianos tinham como objetivo

⁹⁷ Guilherme/2012. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

[...] com as aulas construir um pensamento crítico junto aos alunos acerca da importância histórica da natureza na construção de identidades, lugares, memórias coletivas. As relações sociais construídas ao longo do tempo entre as diferentes sociedades que se deram muitas vezes por meio da natureza. Considerando que a natureza está relacionada a História das sociedades desde o seu início, muitas vezes por questões de interesse e competitividade, e até mesmo disputa de territórios.⁹⁸

Para obter esses resultados, as ex-pibidianos optaram por trazer no roteiro de suas atividades em fazer uma visita a “Unidade de Preservação Ambiental Parque Mata dos Godoy”,⁹⁹ o que corrobora a ideia de Barca (2013), de que o estudo da história pode ir além dos espaços escolares.

3- Jayne, em seu relatório, apontou que nessa atividade teve como parceiro o João, do qual não temos o relatório de 2012. Sobre o tema Patrimônio e História local, optaram por estudá-lo a partir da ótica das memórias e ideias históricas presentes nos museus, que tinha como título “Patrimônio e Museu: como aproximar essas questões ao cotidiano da sala de aula”. Essa bolsista também apresentou essa atividade como uma Sequência didática, no entanto, em seu relatório, o que traz foram os resultados obtidos do que as atividades em si

Uma das conclusões desta bolsista sobre o uso do museu como fonte de pesquisa histórica foi que, para os alunos participantes desta atividade, o Museu Histórico, localizado no prédio da Antiga estação ferroviária deste município, se constituiu num espaço de memória afetiva e no qual estaria guardado o passado da cidade. Para Pinto (2007, p. 172) a pesquisa com alunos que envolviam o tema “Patrimônio”, poderiam contribuir para despertar “atitudes de revalorização do patrimônio histórico-cultural, enquanto instrumento fundamental para compreender, preservar e partilhar múltiplas identidades”. (Jayne, 2012).

Assim, Pinto (2007, p. 172) acredita que os estudos sobre o Patrimônio poderiam colaborar no sentido de criar “uma consciência crítica fundamentada, em ligação com uma educação para a cidadania na sociedade aberta e global”. Sobre o uso de museu, Hecko (2014, p. 154) pontua que este

⁹⁸Thais/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

⁹⁹ A área do parque era parte da Fazenda Santa Helena, pertencente à família Godoy, pioneiros na colonização do município de Londrina. Na década de 1980 690 hectares foram adquiridos, a preço simbólico, pelo governo do estado do Paraná e converteu-se numa área de preservação dos biomas da região norte do estado. O parque recebe pesquisadores e alunos da Educação Básica em projetos de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.iap.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=620>>. Acesso em: maio de 2017.

poderia ser uma forma de apresentação do conhecimento histórico aos estudantes, pois nele seria possível “interpretar sua experiência de evolução no tempo, de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”.

4- Gabriela e Hellen, em seus relatórios, observaram que os estudos da História tendo por base os princípios da Educação Histórica poderiam

Colocar os alunos em contato com diferentes tipos de fontes históricas e fornecê-los ferramentas intelectuais para manuseá-las, e assim tramar interpretações e perspectivas históricas.¹⁰⁰

Por isso, optaram por abordar a questão do Patrimônio e os estudos da História Local, tendo como conteúdo substantivo a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). A escolha por esse viés ocorreu a partir da seleção das fontes: trechos de uma peça de teatro encenada em 1984 no aniversário de cinquenta anos do município de Londrina, notícias de jornal, imagens e legislação. Em vista disso, nomearam sua sequência didática com o título “Teatro londrinense e memória da oposição à ditadura militar: a peça ‘bodas de café’ como patrimônio imaterial na sala de aula”.

Nos relatórios dessas ex-pibidianas, nos chamou a atenção a preocupação em superar o ensino conteudista por meio da escolha de conceitos de segunda ordem: Evidência Histórica, Patrimônio: Histórico, Material e Imaterial; e Verdade Histórica. Para elas, o mais importante seria a construção do conhecimento que os alunos fariam sobre esses conceitos.

5- Maria Eduarda e Vitória abordaram a ideia do patrimônio através de uma obra literária, o livro Terra Vermelha, de Domingos Pelegrini. Nessa obra, o autor conta de maneira romanceada a história dos seus avós e com pano de fundo nos remete a história de Londrina. Assim, a sequência didática foi nomeada como “A história que se tem e a história que se quer – o livro ‘Terra vermelha’ como patrimônio histórico em sala de aula”

Segundo Vitória, elas seguiram os passos preconizados pela aula-oficina e utilizados na intervenção feita na escola A, no primeiro semestre de 2012. Sobre o tema, pontuaram que:

¹⁰⁰ Gabriela/2012 a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

O patrimônio cultural foi utilizado para trabalhar a questão da construção das identidades sociais, as políticas envolvidas na construção de uma "história que se quer" e como esta omite fatores importantes em detrimento de outros. Trabalhamos também a própria concepção de patrimônio.¹⁰¹

A leitura e análise dos relatórios do ano de 2012 nos oportunizaram a percepção de que os ex-pibidianos, nesse segundo ano do subprojeto, apropriaram-se com mais desenvoltura de algumas categorias que investigamos em nossa pesquisa sobre a formação inicial dos professores de História da UEL, participantes do PIBID entre os anos de 2011-2013. Nesses relatórios, todos os ex-pibidianos citaram que se fizeram presentes em quatro eventos no ano de 2012, que foram:

- 1) I Encontro do Pibid História e Pedagogia da UEL,
- 2) XII CONGRESSO INTERNACIONAL Jornadas de Educação Histórica - "Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicações"
- 3) VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História
- 4) III Encontro Internacional de Ensino de História

Como resultados, perceberam que as participações nesses eventos constituíram-se num importante espaço de aprendizagem sobre o Ensino de História, onde puderam compartilhar suas pesquisas e conhecer outros jovens que como eles estavam formação e no PIBID. Assim,

A participação no VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História possibilitou entrar em contato com novas abordagens teórico-metodológicas, objetos e fontes no campo do Ensino da História, além de como se desenvolvem os trabalhos de outros institutos de ensino superior no campo do Ensino da História, além da experiência de apresentar em um evento de renome nacional.¹⁰²

Do dia 18 de julho até o dia 21 participamos de outro evento, desta vez na UFPR. Nas XII Jornadas em Educação Histórica também pudemos assistir diversas mesas redondas e trabalhos muito caros às reflexões e propostas desenvolvidas ao longo do projeto. É interessante notar que tal evento articula pesquisadores, entre os quais está a própria Isabel Barca, e

¹⁰¹ Vitoria/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

¹⁰² GABRIEL/2012a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

*trabalhos com perspectivas bastante semelhantes aos desenvolvidos por nós.*¹⁰³

Associar a formação para a docência com a formação para a pesquisa pareceu ser o maior impacto produzido pelo PIBID na formação desses ex-pibidianos. O olhar desses jovens sobre essas atividades foi compartilhado por pesquisadores como Barca(2012), que entendem que a associação entre a pesquisa e a prática tem se constituído num importante espaço de reflexões e mudanças na educação Básica. Para essa autora,

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativo.(Barca, 2012, p. 37).

Nos relatórios de 2012, os ex-pibidianos enfatizaram em suas conclusões a importância que a participação no PIBID/História/UEL teve em suas formações, pois o mesmo ampliou os olhares sobre as teorias que estudavam na graduação:

*O PIBID é importante também pelo motivo que ao levar os alunos a participar de eventos e congressos em outros locais, cria-se a possibilidade de entrar em contato com outros trabalhos, que se utilizam de metodologias, objetos e fontes, bastante distintos e de certa maneira inovadoras, fazendo que quando retornado ao ambiente da UEL, provocasse um pensar sobre novas possibilidades do Ensino e Aprendizado de História.*¹⁰⁴

Além disso, pontuaram que

*Participar do PIBID está sendo muito significativo, especialmente na minha formação, pois, com as relações que temos, sobretudo, com a escola, com os alunos, com os professores que trabalham na rede pública[...] enriquece o horizonte sobre o ensino-aprendizagem em História. E mais, a oportunidade de maior contato com os alunos, deste modo, poder saber mais sobre suas ideias e a partir disso, trabalhar com a construção do pensamento histórico, de forma expressiva é frutuoso*¹⁰⁵.

¹⁰³ Guilherme/2012 a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

¹⁰⁴ Gabriel/2012 a. Informações obtidas por meio de Relatórios entregues à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

¹⁰⁵ GABRIELA/2012 a. Informações obtidas por meio de Relatório entregue à Coordenação do PIBID-UEL em 2012.

A análise dos relatórios do PIBID entregues nos anos de 2011 e 2012 nos possibilitaram olhar para as impressões e apropriações dos ex-pibidianos sobre a Educação Histórica e a formação oferecida a eles a partir deste campo teórico dentro do PIBID/História/UEL 2011-2013. A maioria dos ex-pibidianos oito dos dez que foram investigados, concluíram a graduação no curso de História da UEL no final de 2012 e em seus relatos apontaram para o desejo de ingressar na carreira do magistério e sobre o que discutiremos no próximo capítulo.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: UM CAMPO DE PESQUISA

Minha concepção de educação básica estava envolta em preconceitos que vinham de opiniões geralmente expostas por pessoas que não eram da área. O PIBID me ajudou nesse sentido, desconstruindo opiniões incorretas.

Vitória

4.1 UM OLHAR SOBRE O FAZER HISTÓRICO: ARTIGOS DOS EX-PIBIDIANOS HISTÓRIA/UDEL
PUBLICADOS EM EDIÇÃO ESPECIAL SOBRE O PIBID NA REVISTA HISTÓRIA E ENSINO,
PUBLICAÇÃO DO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

A História, como disciplina escolar, surgiu na França no século XIX, inserida no contexto do fortalecimento do Estado- Nação, nesse sentido, parte de sua função se constituía com o intuito de ser a base formadora da ideia e sentimento de nacionalidade, buscando no passado elementos que a constituísse. (NADAI, 1992)

No Brasil, o mesmo movimento ocorreu, como atestou Cainelli:

A definição dos conteúdos escolares coube a um grupo de professores do Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, e também a membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que a partir de estudos realizados definiram quais conteúdos sobre a história do Brasil seriam trabalhados na escola. Foram definidos conteúdos relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro. (CAINELLI, 2001, p. 166).

Dessa forma, a História como parte do conhecimento escolar cumpriria o papel de formador do sentimento de nacionalidade, ideia presente nos séculos XVIII e XIX. Cabendo ao professor apresentar o conteúdo como uma verdade construída, sobre a qual não seria possível questionar ou refletir. Cainelli (2001) destaca que durante o século XX, ainda que a historiografia tenha passado por mudanças como a história marxista, a história dos Annalles, a Nova história cultural, isso não foi totalmente observado na forma de ensinar história que ainda, em muitos casos, continuou pautada na reprodução do conteúdo e no protagonismo do professor.

A partir de 1980, Cainelli (2001) identificou um movimento de mudança, não apenas na corrente historiográfica que seria utilizada na produção dos livros didáticos, mas também na seleção de conteúdos e forma de ensiná-los aos alunos. Ganhou força a ideia de que o aluno poderia produzir suas próprias

narrativas, a partir do contato com as fontes e evidências deixadas pelas sociedades passadas. Nessa nova configuração, o professor se tornaria um pesquisador, de quem esperava-se que fosse “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”. (IMBERNÓN, 1994, p. 50).

No documento enviado pelo departamento de História da UEL ao EDITAL Nº 001/2011/CAPEL, ficou claro que os proponentes pretendiam associar o exercício da docência às pesquisas acadêmicas, por isso, analisar os textos publicados na Revista História e Ensino edição especial 2012, como fonte para a nossa investigação, mostrou-se extremamente pertinente, pois esses artigos constituíram-se numa reflexão das atividades realizadas em 2011 e 2012 no PIBID/História/UEL. Além disso, revelaram também como os ex-pibidianos apropriaram-se de alguns elementos da Educação Histórica.

Segundo informações do site,¹⁰⁶ onde a revista está hospedada, esse periódico vem sendo publicado desde 1995, sendo sua criadora a professora Dr^a Marlene R. Cainelli. Como destaque a publicação inovou ao ser a primeira revista científica do país a abordar o ensino de História. Como parte das atividades do Departamento de História da UEL, A Revista História & Ensino encontra-se inserida no campo das ações do Programa de Extensão Laboratório de Ensino de História. Seu público alvo, que inicialmente eram os professores de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ampliou-se, tornando-se um importante veículo de divulgação da pesquisa sobre ensino de história. Sem, contudo, abandonar sua perspectiva de integradora dos três níveis de ensino. Entre os campos de discussão, a revista publica artigos referentes a ensino de história; educação histórica; metodologias para o ensino de História; aprendizado histórico; didática da história; construção do saber histórico escolar; história da disciplina de História (escolar ou acadêmica); estágio de História; ensino de História extraescolar; História da Educação; currículo de História (escolar ou acadêmico); cognição histórica; formação do professor de História; História da infância e do adolescente.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/about/history>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

Dessa feita, em 2012, a Revista História & Ensino¹⁰⁷ dedicou uma edição especial ao PIBID, justificando que a elaboração de

[...] um número especial da revista com estes artigos condiz com a linha editorial de História & Ensino, concomitante aos objetivos do Laboratório de Ensino de História da UEL, na medida em que pensamos o “fazer” do pesquisador diretamente ligado ao “fazer” do professor. Estes artigos não são meros relatos de experiência pedagógica, mas sim, artigos acadêmicos, escritos por futuros professores inseridos em um movimento de “engajamento” para se tornarem profissionais reflexivos. Em outras palavras, os artigos nos mostram a articulação pesquisa e ensino, no caso, tomando o campo da chamada Educação Histórica como fundamentação empírica e teórica. (RAMOS, 2012).

Os artigos em questão foram escritos por bolsistas oriundos dos subprojetos de História e Pedagogia da UEL e refletiam os resultados de pesquisas realizadas por essas duas áreas nos anos de 2011 e 2012. A publicação selecionou oito textos, que teriam como objetivo entender as possibilidades de ensinar História para alunos da Educação Básica.

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/825>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

Quadro 2 - Artigos publicados na Revista História e Ensino

TITULOS DO ARTIGO	AUTORES	SUBPROJETO
O uso de HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem	Brayan Lee Thompsom Ávila , Anne Isabelle Vituri Berbert	História
Novela em sala de aula: a utilização de “Escrava Isaura” em uma proposta de aula-oficina.	Henrique Bresciani	História
As transformações no calçadão de Londrina: elementos para a construção de identidade	Silvana Muniz Guedes	Pedagogia
Aula-oficina: a música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos	Jemima Fernandes Simongini, Marcela Taveira Cordeiro	História
Para além do lazer: a utilização do filme como recurso didático em sala de aula	Aline Apolinário Furtunato, Cinthia Torres Aranha	História
A música e a Ditadura Militar: como trabalhar com letras de música enquanto documento histórico	Bruno Paviani, Thaisa Lopes Ferreira	História
Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula	Amábile Sperandio, Ana Paula Anunciação	História
Andanças pela Rua Sergipe	Kenya Vieira de Souza e Silva, Vanessa Duarte, Carolina Rodrigues de Carvalho, Sirlei Borrasca de Brito	Pedagogia

Fonte: Revista História & Ensino, v. 18.

Como podemos observar, dentre estes oito artigos, há duas categorias de pesquisa. A primeira composta por seis se caracterizaram por abordar a aula oficina, proposta por Isabel Barca (2011). A segunda categoria, composta por dois textos desenvolveram ações de investigação sobre o tema Patrimônio Histórico. Assim, ao categorizarmos esses textos em dois campos: os que se inserem dentro da Educação Histórica e os que versam sobre Patrimônio

Histórico¹⁰⁸, optamos por analisar os artigos produzidos pelos bolsistas do PIBID-UEL Subprojeto de História que se inseriam no primeiro campo. Essa opção se deu por entendermos que os textos produzidos pelo PIBID/ Pedagogia/UEL, ao desenvolver uma proposta com enfoque nos estudos sobre a História Local e Patrimônio Histórico, percorreu caminhos diferentes dos artigos provenientes dos bolsistas do subprojeto de História/UEL.

Como observamos nos relatórios da bolsista entregue em 2012, os textos escolhidos para fazer parte da edição da Revista História & Ensino, foram resultados de pesquisa realizada por esses sujeitos com alunos da Educação Básica. Estes artigos foram apresentados em dois eventos importantes no Brasil, com presença de pesquisadores na área de ensino de história do Brasil e do Exterior: XII Jornadas da Educação Histórica¹⁰⁹ e no VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História¹¹⁰, ambos no ano de 2012.

Assim, iremos nos ater sobre os seis artigos em que os autores escolheram desenvolver atividades na Educação Básica a partir da Aula –Oficina, neste sentido, esses textos se tornaram uma das fontes de nossa pesquisa, através das quais pretendemos identificar indícios de como estes sujeitos apropriaram-se das ideias da Educação Histórica.

Ao fazermos a leitura destes artigos, foi possível perceber que esses ex-pibidianos utilizavam algumas categorias da Educação Histórica, especialmente a aula- oficina, assim como pudemos inferir que ideias os mesmos tinham sobre essas categorias e como as utilizaram em suas investigações realizadas com os alunos da Educação Básica.

¹⁰⁸ Os textos em questão são frutos da pesquisa realizada pelo PIBID Pedagogia da UEL e tem como títulos e autores:

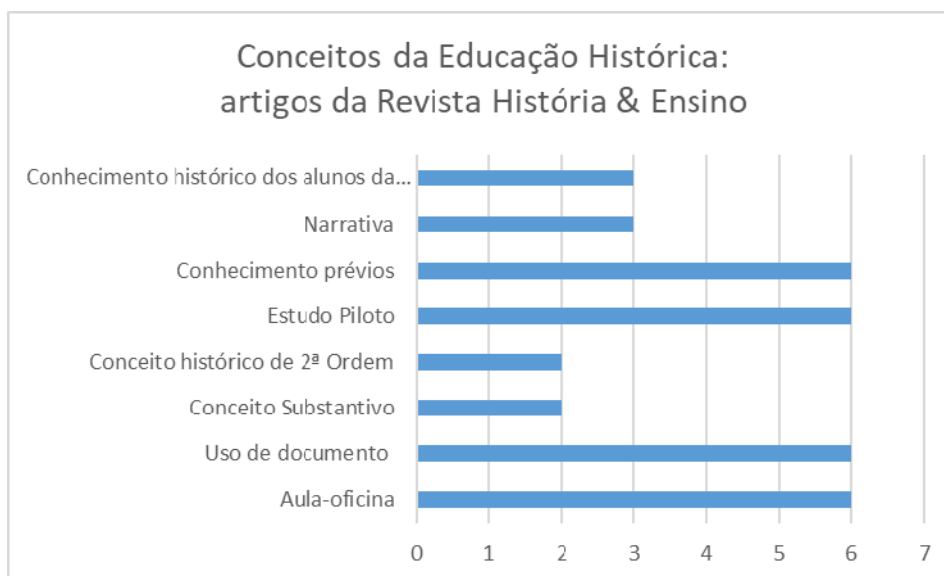
“As transformações no calçadão de Londrina: elementos para a construção de identidade” autora Silvana Muniz Guedes.

“Andanças pela Rua Sergipe”. Autoras Kenya Vieira de Souza e Silva, Vanessa Duarte, Carolina Rodrigues de Carvalho e Sirlei Borrasca de Brito.

¹⁰⁹ XII CONGRESSO INTERNACIONAL das Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação” - 18, 19, 20 e 21 de julho de 2012. Curitiba- PR.

¹¹⁰ VIII Encontro Nacional PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA e III Encontro Internacional de Ensino de História. Realizado em Campinas (SP) de 2 a 5 de julho de 2012.

Gráfico 5 - Conceitos utilizados pelos ex-pibidianos em seus artigos



Fonte: Artigos da Revista História & Ensino volume nº 18 Edição Especial-PIBID

Sobre o uso das ideias da aula-oficina, observamos que, em três artigos, os ex-pibidianos buscaram fundamentar a sua utilização a partir dos textos de Barca (2001, 2004a). Dentre as justificativas apresentadas por eles, destacamos que os mesmos entendiam que essa prática tinha como perspectiva

*Um modelo de aula que privilegia a capacidade de construção do conhecimento histórico pelo aluno, em detrimento de outras perspectivas, como os de aula- conferência e aula-colóquio, que enfocam o papel do professor enquanto transmissor do conhecimento pronto e acabado.¹¹¹
Uma proposta diferente ao ensino tradicional de História em sala de aula, tendo como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico alunos.¹¹²*

Partindo desses pressupostos, percebemos uma apropriação das ideias de Barca (2004a, p. 132) sobre as intenções da aula-oficina em ser um modelo a contrapor-se aos tipos de aulas de História praticadas nas escolas da Educação Básica. Em seus pressupostos, a aula-oficina preconizava alguns passos que deveriam ser seguidos para que ocorresse uma aprendizagem histórica significativa.

Sobre esses passos, a preocupação com a investigação dos

¹¹¹ Guilherme/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

¹¹² Denise; Thais/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

conhecimentos prévios esteve em todas as discussões e análises feitas pelos ex-pibidianos em seus artigos. Para Schmidt e Garcia (2006), a investigação de conhecimentos prévios deveria ter muita atenção da parte do professor, pois este configura-se em um meio ao qual o professor poderia recorrer para pensar e preparar suas atividades. Ribeiro, Almeida e Gomes (2006, p. 126) destacaram que a reflexão sobre os conhecimentos prévios era pertinente, pois ele pode constituir-se numa “variável preditora do sucesso escolar ao longo da sua escolaridade”.

Assim, os ex-pibidianos argumentavam em seus artigos que investigar os conhecimentos prévios era significativo, “uma vez que, entendiam que que os alunos da Educação Básica já possuíam um determinado conhecimento sobre temas. Históricos. Com esse material em mãos, preparamos nossa intervenção em sala de aula”, afirmavam Jayne e João em seu artigo.

Com isso, ao seguir os passos da Aula-oficina,

O professor assume seu papel de investigador social e entra em contato com o conhecimento que o aluno traz previamente e se utiliza dele para desenvolver a aula através do trabalho com documentos, contextualizando-as em seu próprio espaço e tempo e partindo daí para uma compreensão da relação do passado longínquo, seu presente e a ligação com futuro. (BARCA, 2004a, p. 132).

Dessa forma, entendiam os ex-pibidianos que o uso desses passos possibilitava oferecer aos alunos da Educação Básica um saber multifacetado, em seus vários níveis (senso comum e ciência), numa perspectiva de ensino de História que tinha como propósito o desenvolvimento do pensamento histórico.

Outro aspecto destacado pelos ex-pibidianos foi a utilização de fontes históricas, pois argumentavam que o uso de documentos e outros tipos de fontes nas aulas de história a tornavam mais interativa e aproximava os alunos ao trabalho do historiador. Além disso, refletiam que o uso de fontes imagéticas, fílmicas, entre outros tipos, poderia superar o ensino de história baseado em documentos escritos. Assim, em seus artigos foi possível observar o uso dos seguintes temas e suas fontes:

Quadro 3 - Temas e fontes das aulas-oficinas

Temas	Fonte
1- Sociedade egípcia antiga 2- Escravidão negra no Brasil durante o século XVIII 3- Conceitos de segunda ordem (representação e fonte) 4- Ditadura Militar 5- Escravidão doméstica	1- Filme a múmia e o livro dos mortos 2- Obras de Debret. Música Jorge Bem Jor e Clara Nunes, cantigas de capoeira. 3- Asterix e Obelix 4- Letras de música (Raul seixas, Zé Ramalho e Legião Urbana) 5- Cenas da novela escrava Isaura (1975-76)

Fonte: Dado obtidos a partir dos artigos publicados na revista História e Ensino

Assim, podemos identificar que as fontes foram escolhidas a partir da ideia de que era possível ensinar História com várias perspectivas e diferentes temas, como afirma RÜSEN (2012, p. 57), para quem a aprendizagem caracterizava-se como um processo, cujo objetivo é a aquisição da “competência narrativa”, a partir da qual seria possível conquistar a ‘emancipação’, enunciada como objetivo da aprendizagem pela Didática da História.

Sobre a seleção e o uso de fontes histórica em atividades de aprendizagem histórica, os ex-pibidianos apontavam que

Uso de fontes era um instrumento interessante para o ensino de história[...] cuja forma como os professores usam documentos e fontes históricas em sala de aula revelam os debates que ocorrem na academia sobre este conceito.

Na aula oficina o documento deixou de ser concebido enquanto fragmento do próprio passado, para se tornar um vestígio que deve ser investigado a partir das próprias perguntas feitas pelo historiador.¹¹³

O uso de fontes históricas nas aulas de História é fundamental para a estruturação do conhecimento histórico, a partir do uso do documento o aluno estabelecerá determinada familiaridade com os eventos passados do período em questão auxiliando no desenvolvimento do raciocínio histórico[...]

O trabalho com fontes históricas pode ser o ponto de partida do ensino de História, porém exige determinado cuidado e conhecimento para que o uso dos documentos não seja em vão. No ensino de História, a utilização de documentos fez com que o ensino se tornasse mais amplo e dinâmico deixando de lado o caráter livresco [...].¹¹⁴

¹¹³ Guilherme/2012. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

¹¹⁴ Denise; Thais/2012. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

Na forma de construção do saber destes bolsistas e futuros professores, inferimos que os mesmos já dialogavam com as dificuldades que encontrariam na profissão escolhida e que buscaram experimentar metodologias, fontes e temáticas que superassem o ensino da História de maneira factual e linear, questão debatida nas últimas décadas por autores como Nadai (1986), Fonseca (1990), Bittencourt (1993), Barca (2001), Lee (2001), Cainelli (2002) e Schmidt (2002), entre outros. Para Schmidt (2002, p. 57), “a sala de aula não é o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos”. Assim, o uso das aulas-oficinas evitaria um “estudo do passado pelo passado”.

Pensar o ensino de história pautado na construção do conhecimento por parte do aluno e entendendo ser o professor um investigador social (RÜSEN. 2012) foi uma ideia presente em todos os textos dos ex-pibidianos do subprojeto de História 2011-2013 aqui investigados. Para fazer isso, escolheram temas e fontes que muitas vezes não eram utilizadas em sala de aula.

Além disso, utilizaram metodologia de investigação descrita por Gago (2012) em sua tese de doutorado, publicada na obra PLURALIDADES DE OLHARES: Construtivismo e multiperspectividade no processo de aprendizagem. Gago (2012) afirma que um instrumento de investigação deveria ser realizado mais de uma vez, em diferentes situações, de modo que o pesquisador pudesse refiná-lo, para ao final da pesquisa obter os dados com mais qualidade. Por isso, todos os textos apontaram que os ex-pibidianos realizaram a aplicação dessas aulas, em dois momentos. O primeiro momento, segundo os relatórios e os artigos, foi realizado no segundo semestre de 2011, a esse estudo os ex-pibidianos nomearam de Estudo Piloto.

Sobre o Estudo Piloto, os ex-pibidianos parecem tê-lo utilizado como forma de apropriarem mais as informações dos conhecimentos prévios dos alunos, ainda que dois ex-pibidianos indiquem que modificaram os instrumentos de investigação a partir dos dados obtidos nas primeiras turmas. A realização do estudo piloto foi citada em todos os seis artigos, mas descritos em apenas três. Nessa descrição, percebemos que os ex-pibidianos tiveram dificuldade em perceber a aprendizagem dos alunos através dos estudos-piloto, em parte pela falta de instrumento que pudesse fornecer dados para a avaliação dos mesmos, bem como, apontaram que as mudanças na escolha das fontes ou nas atividades foi provocada

pela dificuldade tecnológica que as escolas onde atuaram como ex-pibidianos apresentaram.

Essa preocupação em seguir passos que se inserem dentro de um campo de pesquisa, que busca refletir como os alunos da Educação Básica constroem suas ideias acerca do conhecimento histórico, nos deram indícios de como os futuros professores possivelmente refletiriam sobre a prática docente, suas dificuldades e alegrias.

As leituras dos artigos nos possibilitaram observar o cuidado que os ex-pibidianos desenvolveram as propostas de trabalho em sala de aula, pautados na proposta de Aula-Oficina de Isabel Barca (2004a), assim como executaram a ideia de professor pesquisador ao publicarem e apresentarem os resultados obtidos com suas aulas. Essa preocupação em seguir passos que se inserem dentro de um campo de pesquisa, que busca refletir como os alunos da educação básica constroem suas ideias acerca do conhecimento histórico, observadas nos textos produzidos pelos ex-pibidianos, nos deram indícios de como estes, possivelmente, refletiriam sobre a prática docente, suas dificuldades e alegrias, como exemplificamos nas conclusões e observações que os mesmos registraram em seus artigos para a revista *História & Ensino*:

*É preciso salientar a necessidade de um maior esforço por parte dos professores para que a utilização de linguagens diferenciadas em sala de aula seja algo substantivo para os alunos e com maior interação.¹¹⁵
Concluímos que os alunos foram capazes de participar ativamente sendo os protagonistas da própria aula-oficina, interpretaram fontes variadas, compreenderam o contexto na qual estavam inseridas, suas intenções, levantaram questões acerca do contexto histórico da qual faziam parte e conseguiram expressar o conhecimento adquirido com inteligência e sensibilidade por meio das atividades realizadas.¹¹⁶*

Em todos os artigos, os ex-pibidianos apontaram a experiência como tendo sido algo positivo e que esses preceitos deveriam ser utilizados pelos professores, em especial o modelo de aula-oficina, pois pensando na aprendizagem histórica dos alunos da Educação Básica,

¹¹⁵ Maria Eduarda; Vitória/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista *História e Ensino*, Edição especial sobre o PIBID.

¹¹⁶ Denise; Thais/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista *História e Ensino*, Edição especial sobre o PIBID.

A sala de aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos [...]. Para que a aula demonstre os resultados positivos almejados é necessário imaginar a aula em concreto com determinada precedência, planejar e explicitar o que deseja ser feito assim contribuindo para a boa execução da aula.¹¹⁷

os alunos precisam compreender os motivos que levaram os indivíduos no passado a agirem como conta a história, e de que forma esta história foi contada e possivelmente o porquê, e que se torna mais interessante aos alunos, no sentido da aprendizagem em história, quando lhes é exigido que compreendam as particularidades a partir das evidências e de como as mesmas são utilizadas para construir narrativas e interpretações do passado, os alunos se dispersam mais facilmente quando o material de trabalho está em suas mãos, do que quando o material de análise está à frente da sala e a observação é coletiva.¹¹⁸

Com isso, pudemos perceber que os ex-pibidianos que fizeram parte do subprojeto de História da UEL 2011-2013 organizaram suas aulas a partir das ideias de que “com a nova didática da história seria possível superar a antiga metodologia da história e criar um novo instrumental teórico, por recurso à ciência da história, para refletir os processos de aprendizagem” (RÜSEN. 2012, p. 9). Observamos que houve uma preocupação em levar os alunos da Educação Básica a construírem suas narrativas a partir da análise de fontes diversas, entendendo que as mesmas poderiam ser uma alternativa ao ensino de história pautado nos modelos de aula Colóquio e aula Conferência e das narrativas superficiais sobre os temas trabalhados.

Os usos da história de maneira a estabelecer as relações com o presente-passado-futuro e os usos de narrativa para verificar a progressão nos conhecimentos históricos destes sujeitos foram explicados em alguns textos. Com isso, os ex-pibidianos identificaram o profissional que o recebe na sala de aula da Educação Básica, além de projetar no futuro o tipo de profissional que anseia se tornar, mesclando seus discursos com críticas e associação às leituras da teoria da Educação Histórica para quem o professor é um Investigador social que organiza, modifica, ou seja, estabelece os caminhos que deseja que o aluno percorra a partir de “posições políticas e escolhas teóricas e metodológicas”. (SILVA et al., 1991, p. 16).

¹¹⁷ Denise; Thais/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

¹¹⁸ Gabriel; Lorrana/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

Sobre a ação do professor, não fica claro se as observações feitas se referem à postura dos supervisores onde estes ex-pibidianos atuavam ou se partem de uma visão mais ampla, que mesclaria as lembranças da educação básica, as observações feitas no estágio curricular obrigatório e no PIBID, porém pudemos perceber três categorias em suas narrativas:

- 1- As que tem um olhar positivo sobre o trabalho do professor.
- 2- As que observaram e criticaram negativamente as ações dos professores.
- 3- Os artigos que não citaram nenhuma opinião sobre o trabalho dos professores.

Sobre a primeira categoria, que atribui características positivas ao professor, podemos destacar as seguintes frases ou expressões utilizadas pelos ex-pibidianos em seus artigos que categorizam o professor como o sujeito que:

- 1 - É um investigador.
- 2 - É quem modifica positivamente a conceitualização dos alunos da Educação Básica.
- 3 - Organizador das atividades que tendem a problematizar o conhecimento histórico.
- 4 - É o mediador da aprendizagem dos alunos.
- 5 - Deve criar situações motivadoras, prazerosas
- 6 - O conhecimento é proporcionado através de indagações causadas pelo professor por meio de atividades intelectualmente desafiadoras.
- 7 - O professor auxilia o aluno a desenvolver um pensamento crítico acerca da história.

A partir desses trechos e frases retiradas de cinco artigos, podemos identificar que a figura do professor foi vista como o responsável pela aprendizagem, cuja função principal seria criar os meios e as estratégias para que os alunos pudessem constituir o seu conhecimento histórico. O fato de terem apresentado os resultados de suas investigações para outros pesquisadores sedimentou a ideia de que era possível associar a pesquisa ao ensino.

As observações negativas, encontradas em dois artigos, versaram sobre as dificuldades que os docentes de história tinham quando usavam alguns tipos de fontes em sala de aula, a exemplo de fontes fílmicas. No entendimento dos ex-pibidianos era

[...] preciso salientar a necessidade de um maior esforço por parte dos professores para que a utilização de linguagens diferenciadas em sala de aula seja algo substantivo para os alunos e com maior interação.¹¹⁹

Pois entendiam que, muitas vezes, os professores apresentavam filmes e outros “artefatos culturais como um intervalo entre as matérias, ou apenas como um reforço da representação ‘verdadeira’ do passado” (Maria Eduarda e Vitória). No entanto, as críticas ao trabalho do professor e a utilização de alguns constructos da Educação Histórica em sala de aula foram observadas no artigo de João e Jayne. Esses ex-pibidianos defendiam que o professor não deveria esperar pelos conhecimentos prévios dos alunos, o que denota uma interpretação superficial do que essa categoria representa dentro da organização das aulas para esta teoria. A narrativa dessa dupla pontuou outras críticas, as quais nos faltaram elementos para compreender a qual professor ou professores eles se referiam:

O que o professor deve ter em mente é que seu curso não é transformador do mundo, mas o que acontece na escola é um momento em que se começa essa transformação.

O professor deve cuidar de suas atitudes dentro de sala de aula, uma vez que isso pode ajudar ou atrapalhar seu trabalho. Suas atitudes podem aproximar ou afastar o aluno

As ações do professor devem condizer com o que este fala em sala de aula. O professor deve cuidar para que sua autoridade não ultrapasse limites, que ele próprio não se perca em sua autoridade

Com todas essas cobranças, o professor ainda deve cuidar para que sua fala em sala de aula não soe aos alunos como uma doutrinação. É preciso sempre ter em mente que o professor não está em sala de aula com a função de ser o detentor supremo do conhecimento, que não deve agir como só suas ideias fossem válidas naquele espaço

Ensinar conteúdos é apenas um dos momentos da prática pedagógica. As ações do professor devem condizer com o que este fala em sala de aula. O professor deve cuidar para que sua autoridade não ultrapasse limites, que ele próprio não se perca em sua autoridade. (JOÃO; JAYNE, 2012)

Quando pensamos nas discussões atuais sobre os limites das ações dos professores em sala de aula, esse discurso encontraria uma justificativa, mas no conjunto dos seis artigos produzidos em 2012, esses apontamentos destoaram das narrativas dos outros ex-pibidianos. A terceira categoria apontou para quatro textos em que os ex-pibidianos não fizeram nenhuma referência negativa à atuação ou à

¹¹⁹ Maria Eduarda; Vitória/2012b. Dados fornecidos pelos artigos da Revista História e Ensino, Edição especial sobre o PIBID.

função do professor e uma dupla que optou por não abordar essa categoria por nenhum viés.

A utilização das aulas-oficinas mostrou-se pertinente, pois nos artigos dos bolsistas do subprojeto de História/UEL 2011-2013, os mesmos apontaram as vantagens em se utilizar essa metodologia em suas aulas. Assim, como apontou Martins (2014, p. 45), o processo de Ensinar História envolveria diversos caminhos entre os quais “o da formação dos profissionais que produzem essa historiografia e seus subprodutos; e o da prática profissional dos que transmitem conhecimentos históricos no âmbito do sistema institucionalizado de ensino”, dessa forma, a experiência que se configura objeto desta pesquisa mostrou-se um interessante objeto de análise pela perspectiva, presente em suas atividades.

4.2 ESTUDO PRINCIPAL¹²⁰: O QUE NOS REVELA O QUESTIONÁRIO SOBRE OS EX-BOLSISTAS DO PIBID – HISTÓRIA/UEL

O estudo principal foi construído a partir das leituras e observações feitas pelos ex-pibidianos do programa que responderam ao estudo piloto e a Prof.^a Dr.^a Marília Gago, que o analisou, conforme os dados já apresentados na Introdução. Como resultado percebemos que o instrumento carecia de questões que identificassem um pouco melhor os sujeitos que fariam parte da nossa pesquisa. Outra questão que surgiu foi que dentro do grupo pesquisado, composto por onze (11) ex-pibidianos, menos da metade, cinco membros do grupo, atuavam na Educação Básica.

Como nosso objetivo foi investigar os impactos dessa formação na atuação docente desses ex-pibidianos, optamos por dividir o grupo em duas categorias, sendo que a primeira foi formada por aqueles que responderam ao estudo principal e que não atuavam ou atuaram como professores depois de formados. A segunda categoria foi formada pelos egressos que atuavam ou atuaram como professores e que informaram isso no questionário principal. Optamos por realizar entrevistas com o segundo grupo, porque percebemos, pelas respostas ao

¹²⁰ As pesquisas do campo teórico da Educação Histórica utilizam essa nomenclatura para os instrumentos que compoem a parte principal da pesquisa, entendendo que os estudos feitos anteriormente serviram para refinar o instrumento utilizado.(GAGO, 2007)

questionário, o estudo principal, que a distância de quatro anos entre a formatura e investigação que realizávamos afetariam suas respostas, que se constituiriam muito mais no campo de possibilidades e achismos do que efetivamente realizavam. Esse fator afetou também a possibilidade em entrevistar os supervisores que atuaram com esse grupo, no período do nosso recorte temporal, o programa contou inicialmente com duas supervisoras, sendo uma delas substituída, pois entrou em afastamento das suas funções ao ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina.

O estudo principal foi dividido em quatro partes. Na primeira, buscamos reconhecer quem era esse sujeito que participou do projeto entre os anos de 2011 e 2013, pois, segundo Alves (2011, p. 95), isso possibilitaria ao pesquisador relacionar com mais precisão suas hipóteses de trabalho. A segunda parte trouxe questões sobre o PIBID, em que buscamos dados sobre as ideias que os ex-pibidianos tinham sobre a docência e sobre o próprio programa.

A terceira parte procurou investigar quais conhecimentos os sujeitos da nossa pesquisa possuíam sobre o campo teórico da Educação Histórica e quais se apropriaram durante o projeto. Finalmente, na quarta parte, fizemos questões sobre o que aconteceu após a finalização da participação deles no projeto.

4.2.1 Os sujeitos da pesquisa: os ex-Pibidianos de História

Na primeira parte do nosso instrumento, nosso objetivo foi conhecer um pouco melhor o sujeito da nossa pesquisa. Como dissemos, o estudo piloto apontou que era preciso ampliar as questões desse campo, pois, segundo Alves (2011), o conhecimento sobre os sujeitos é um item que não pode ser negligenciado, uma vez que podem interferir nas outras categorias que nos propomos a investigar. O grupo escolhido era composto por onze (11) ex-pibidianos, sendo 3 homens e 8 mulheres. Deste grupo, seis declararam que moravam com os pais durante a graduação, cinco com amigos e parceiros.

Como já explicitado anteriormente, os participantes da pesquisa precisavam conciliar o trabalho no PIBID com o Estágio Curricular Obrigatório, fato que, em nossa percepção, possibilitou aos ex-pibidianos o conhecimento de outras escolas, além daquelas onde atuavam, tendo contato com outras visões sobre como deve ocorrer o ensino de História. Em nossa percepção como supervisora do

projeto, essas situações possibilitaram aos ex-pibidianos conhecer outras escolas, além daquelas onde atuavam, tendo contato com outras visões sobre como deve ocorrer o ensino de História.

Sobre as áreas de interesse, a questão permitia que mais de uma opção fosse assinalada, o que nos revelou um apreço pelos estudos sobre a História do Brasil e o Ensino de História, conforme quadro¹²¹ abaixo:

Quadro 4 - Áreas de interesse dos ex- pibidianos durante a graduação

História do Brasil	8
Ensino de História	7
História Contemporânea	4
História Antiga	3
História da América	2
Antropologia (outros)	1
Filosofia	1
História da Arte(outros)	1
História do cristianismo primitivo	1
História dos Estados Unidos	1
História Medieval	1
História Moderna	1
Teoria da História	1

Fonte: Estudo principal

Sobre a participação em eventos, oito ex-pibidianos participaram de outros projetos durante a graduação: Cabaret do Filo (01), Universidade Sem Fronteiras (01), Laboratório dos estudos de domínios da Linguagem (01) e PIBIC (05). A participação em outros projetos infere uma formação mais plural, com os ex-pibidianos vivenciando as pesquisas em outras áreas, além do Ensino, pois percebemos que alguns trouxeram as experiências desses projetos para determinadas atividades que realizaram em sala de aula, em especial, nos temas e fontes que escolheram para as suas aulas-oficinas.

¹²¹ Essa questão foi organizada a partir da grade curricular do Curso de História da UEL, com dados disponíveis no site: <http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2016/cursos/historia.html>.

Dentre os ex-pibidianos que afirmaram não ter participado de outros projetos durante a graduação, os motivos apresentados foram: falta de tempo para se dedicar a um segundo projeto; a falta de outras opções de projetos com bolsas, a impossibilidade de receber bolsas em projetos diferentes e o desejo de aprofundar conhecimentos na área de Ensino de História. Com isso, percebemos que o PIBID vem preencher uma lacuna existente na Universidade Estadual de Londrina que eram as poucos opções de projetos de pesquisas sobre o Ensino de História.

A questão mais central desta parte, chamada no instrumento Identificação, buscou, por meio de relatos escritos, apontar os motivos que levaram os ex-pibidianos a escolherem o curso de história. No quadro abaixo, mostramos as ideias que estes sujeitos apresentaram em suas narrativas e quantos apresentaram.

Quadro 5 - Por que os ex-pibidianos escolheram cursar História?

Gostava de assuntos relacionados à História	7
O professor de História que teve era muito bom	6
Queria ser professor	3
Relata um gosto pelo passado	2
Afinidade com a disciplina	2
Estimulo familiar para leituras.	2
Achava que ia aprender a verdadeira História	1
Queria compreender melhor o mundo.	1
Era possível trabalhar e estudar ao mesmo tempo.	1
O vestibular era o menos concorrido.	1
Ligação passado presente	1
O Professor de História que teve não era bom	1

Fonte: a própria autora

Sobre os dados que identificamos no quadro acima, cabia ao professor o papel de destaque como o motivador no gosto pela História ou estudo da história. Ainda que não fosse possível identificar que metodologias esses professores utilizavam, percebemos que está presente a ideia de “empatia”, talvez numa mistura do sentido usado por Lee (2003) e Ausubel (2003) em seus estudos, mas sugere, numa referência a ideias que surgiram em discussões no XV

Congresso Internacional das Jornadas da Educação Histórica¹²², onde em algumas apresentações observamos a construção de uma ideia de “empatia didática”¹²³.

No Dicionário de Etimologia Online¹²⁴ a palavra empatia é definida a partir do termo alemão “Einfühlung”, que teria sido criado em 1858 por Rudolf Lotze (1817-1881), tendo como referência a palavra grega empatia, que traz a ideia de paixão ou estado de emoção. Para este filósofo, o termo empatia poderia ser definido também como a capacidade do espectador em projetar sua personalidade no objeto visto, que, no caso das respostas dadas pelos ex-pibidianos, poderia ser entendido como a forma dos professores que os inspiraram trabalharem o conteúdo de história, o que teria impactado a tal modo a inspirar neles o desejo em fazer a faculdade de História.

Por outro lado, podemos inferir que os ex-pibidianos tenham vivenciado atividades que podem, também, ter despertado neles o gosto pela disciplina, pois, como afirma Barca (2001):

A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos indicam.

A aprendizagem processa-se em contexto concreto. É necessário que os conceitos façam sentido para quem vai aprender [...].(BARCA,2001, p. 20)

O interesse pela docência, como atividade profissional, não era, para a maioria dos ex-pibidianos que responderam ao questionário, o principal objetivo ao fazer o curso. A maioria relatou que sua escolha se deu por que queria conhecer mais sobre a história, queria estudar a “História verdadeira”. Nesse sentido, o PIBID pode ter contribuído, ao menos parcialmente, para modificar as ideias iniciais que esses sujeitos tinham sobre a docência como profissão.

¹²² Realizado na Universidade do Porto, Porto/Portugal entre os dias 11 e 13 de setembro de 2016.

¹²³ Este conceito encontra-se em construção, em especial na dissertação defendida recentemente por Anilton Diogo dos Santos

¹²⁴ Disponível em:

<http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pathos&searchmode=none>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

4.2.2 PIBID: ideias dos egressos do programa sobre formação inicial dos professores de história

A segunda parte do documento versou sobre o PIBID no sentido de obter informações sobre a participação dos ex-pibidianos no projeto, suas ideias sobre o programa e sobre a docência. Para isso, elaboramos dez questões, sendo cinco de múltipla escolha e cinco onde os mesmos deveriam escrever narrativas. As informações obtidas nos relatórios indicavam que do grupo pesquisado pelo menos dois sujeitos não tinham concluído a graduação no início de 2013; por isso, optamos na pergunta 1 e 2 investigar se todos já estavam formados e até quando continuaram a participar do PIBID, uma vez que em 2014 um novo edital do programa foi realizado, com isso, o subprojeto de História/UEL, em dezembro de 2016, contava com 3 coordenadores, 8 supervisores e 60 bolsistas.

Os questionários foram enviados para os ex-pibidianos nos meses de abril e maio de 2016 e todos declararam que já haviam concluído o curso de História, mas nem todos saíram do PIBID em 2013, conforme observamos na Gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6 - Participação no PIBID 2011 - 2015



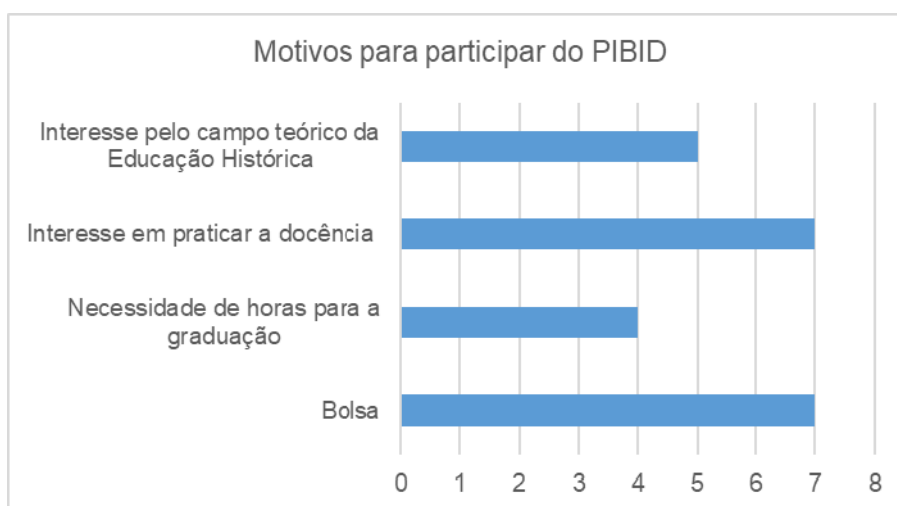
Fonte: Dados do Estudo principal

Na segunda parte do estudo principal, investigamos os motivos que levaram esses ex-pibidianos a ingressarem no PIBID de História da UEL e

percebemos que os ex-pibidianos assinalaram mais de uma categoria para explicar a busca pela inserção no projeto. Nessa questão, não solicitamos que os mesmos justificassem suas escolhas, mas podemos inferir que projetos onde os alunos da licenciatura recebiam bolsas para estudar, constituía num estímulo a permanência deles na graduação e fazia com eles dedicassem mais tempo à pesquisa.

O interesse pela Educação Histórica poderia ser explicado pela presença na UEL de um núcleo de estudos composto pelo “Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, coordenado pela professora Marlene Cainelli, contando também com a participação de investigadores da área da Teoria da História, particularmente relacionados ao pensamento do historiador alemão Jörn Rüsen, referência para área da Educação Histórica”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11).

Gráfico 7 - Por que ingressou no PIBID?



Fonte: a própria autora

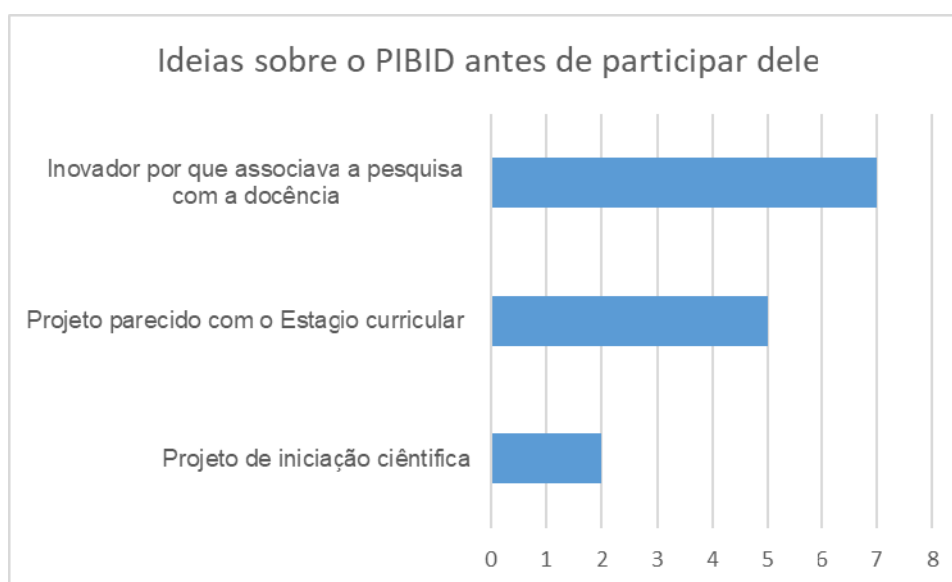
Sobre as ideias que tinham sobre o PIBID antes de participar da seleção para o programa, oferecemos uma pergunta com três opções de olhares sobre o projeto aos quais eles tinham a possibilidade de assinalar mais de uma opção. Suas respostas, que mostramos na Gráfico 8, nos revelaram que os mesmos entendiam que era um projeto inovador, pois associava a pesquisa científica com a docência. Nessa questão, pedimos aos ex-pibidianos que justificassem suas escolhas e nelas percebemos o orgulho em serem os primeiros licenciandos do curso de História da UEL a participarem deste subprojeto. O que fortalecia a ideia de que isso significaria uma melhoria em sua formação acadêmica e profissional, uma

vez que relataram a aproximação promovida entre as Universidades e a Educação Básica.

Essas ideias a priori que os ex- pibidianos tinham sobre o PIBID, encontraram eco no relatório de Gestão do PIBID- 2009/2013 quando no mesmo, a Capes apresentou como impactos positivos do programa a

- a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
- b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais
- c) articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2014a, p. 8).

Gráfico 8 - Ideias a priori sobre o PIBID



Fonte: a própria autora

Esses dados foram corroborados quando perguntamos aos sujeitos de nossa investigação sobre os pontos positivos e negativos das experiências que os mesmos tiveram durante sua participação no programa. Suas respostas nos revelaram como aspectos positivos

Quadro 6 - Atividades significativas feitas durante o PIBID

A participação em eventos e publicações	6
Associar a teoria estudada com a prática	4
As atividades como aula oficina, monitoria durante as Olimpíadas de História	3
Contato com os alunos e a escola	2
Desconstrução de preconceitos que tinham sobre a profissão docente	1

Fonte: a própria autora.

Sobre os pontos negativos, a maioria dos ex-pibidianos relatou que não identificaram nada que pudesse ser classificado como negativo, com exceção de três sujeitos que indicaram a pressão por parte de outros professores do departamento de História, que criticavam a dedicação às atividades do projeto, o valor pago pela Capes aos bolsistas e a “falta de vontade de alguns ex-pibidianos, que pareciam estar no programa apenas pela bolsa” (Maria Eduarda). No caso desse último apontamento, é importante salientar que essa foi uma bolsista que continuou no projeto, porém, sua fala não deixou claro se isso ocorreu com o grupo inicial, que aqui analisamos, ou com os grupos que foram entrando nas outras seleções do PIBID/História/UEL. No entanto, sua crítica se constitui num sinal de alerta aos mecanismos de avaliação para a permanência dos bolsistas no projeto.

Como sugestões para a melhoria do programa constatamos que os ex-pibidianos elencaram que seria interessante:

- Tornar o PIBID um programa permanente nas licenciaturas com os licenciandos participando dele desde o primeiro ano da graduação.
- Aumentar o aporte financeiro para o custeio das despesas.
- Criar projetos com atividades interdisciplinares com outros PIBIDs.
- Ampliar os estudos teóricos do campo da Educação Histórica.

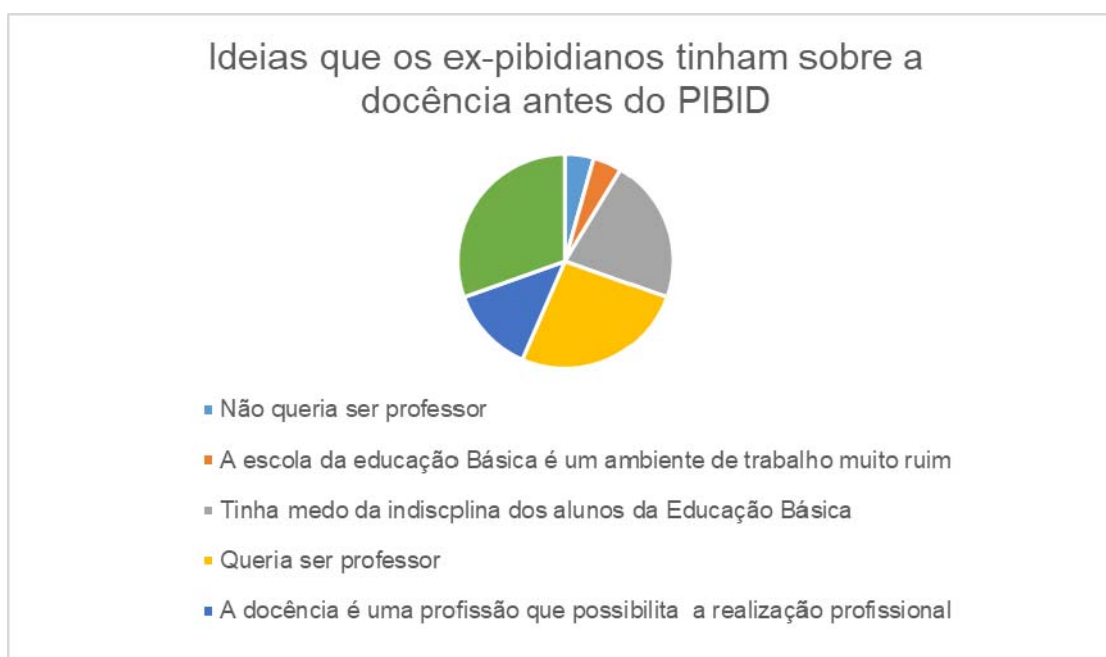
De certa forma, essas ideias estavam presentes em estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas sobre o PIBID e seus resultados. O grupo de estudiosos, liderado por Gatti (2014), identificou como sugestões ideias semelhantes às defendidas pelos sujeitos da nossa investigação:

- Garantir a continuidade do programa como proposta permanente.
- Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes.
- Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas.
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos; simplificar e agilizar a liberação de verbas.
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual).
- Oferecer apoios administrativos ao programa.
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio.
- Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas. (GATTI et al., 2014, p. 106).

Nas questões quatro e oito, investigamos as ideias que os ex-pibidianos tinham sobre a docência e como a participação no projeto afetou essa

visão inicial. Para realizarmos isso, optamos por enviar uma questão (nº 4) com sete opções de frases que representavam aspectos positivos e negativos da docência e, na qual, os ex-pibidianos poderiam marcar mais de uma opção. Como resultado, aproximadamente 70% das respostas assinaladas pelos ex-pibidianos indicavam características positivas sobre a docência, contra 30% que apresentavam ideias negativas, distribuídas conforme podemos observar na Gráfico 9.

Gráfico 9 - Ideias sobre a docência



Fonte: a própria autora

Os dados levantados nessa questão apontaram para sujeitos que tinham o desejo de ser professor quando ingressaram no programa. De certo modo, percebemos que parte desse desejo pode ter sido despertado pelos professores que tiveram na Educação Básica, dados também presentes nos relatórios deles.

Nesse sentido, ao analisarmos as respostas dadas à questão oito, na qual solicitamos que os mesmos apontassem mudanças nesse sentimento inicial que tinham sobre a docência, pudemos inferir que o programa serviu para fortalecer essas ideias, modificando a visão negativa que tinham da profissão e do ambiente escolar. Dentre os aspectos levantados pelos ex-pibidianos, estabelecemos três categorias de narrativas sobre como estes sujeitos entendiam as mudanças promovidas pela participação no PIBID nas ideias que tinham sobre a docência:

1- Visão sobre a Escola: nesta categoria, as atividades desenvolvidas no PIBID possibilitaram aos ex-pibidianos obterem conhecimentos sobre a realidade das escolas, nas quais perceberam que muitas situações que vivenciaram durante sua vida estudantil não eram culpa dos professores. Com isso, “desconstruíram preconceitos”, mas perceberam indícios de um processo de “desvalorização da carreira docente”, no que se refere à salário e condições de trabalho, nesse sentido, apontam que a realidade era diferente do que imaginaram:

Muita gente romantiza demais a docência, ou a vê como uma atividade puramente afetiva pode se decepcionar com a prática. Mas acredito que a realidade com a qual entramos em contato através do PIBID é sempre diferente do que imaginamos.¹²⁵

2- Visão sobre a prática docente: Os ex-pibidianos afirmaram que participar das atividades desenvolvidas no PIBID/História/UEL fizeram com que a insegurança sobre a atuação docente diminuísse, assim como reforçou a certeza inicial que eles tinham sobre ser professor. A sala de aula foi vista como um ambiente de mudança.

3- Ensinar História: os estudos da Educação Histórica e a apropriação de ideias sobre como ensinar e o que ensinar foi o apontamento mais presente nas narrativas dos ex-pibidianos. A experimentação docente trouxe a esses sujeitos ideias sobre a profissão que escolheram e os seus códigos disciplinares.

Penso que o PIBID contribuiu muito para que eu pudesse conceber mais claramente quais são os objetivos de se ensinar história, bem como sobre as formas para que o conhecimento deste saber se torne significativo aos estudantes. O fato de ter participado do projeto foi estimulante para que eu pudesse elaborar outra visão sobre a educação básica, diferente, portanto, daquele que eu tive contato durante o meu processo de educação.¹²⁶

Cuesta Fernandez (1997, p. 8) afirmava que o código disciplinar poderia ser entendido como “uma tradição social que se constitui historicamente e se compõe de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída a História e que regulam suas práticas de ensino”. Dessa forma, percebemos que esses ex-pibidianos, em suas vivências no PIBID, constituíram ideias sobre a docência que incorporam as diretrizes da Educação

¹²⁵ Lorrana/2016. Informações obtidas por meio de Questionário de Investigação no ano de 2016.

¹²⁶ Guilherme/2016. Informações obtidas por meio de Questionário de Investigação no ano de 2016.

Histórica, e acreditavam que essa formação poderia contribuir para a melhoria do ensino de História.

Finalizamos a segunda parte do nosso estudo principal perguntando aos ex-pibidianos quais eram as contribuições do PIBID para a Educação Brasileira e para os cursos de formação de professores, em especial, os cursos de História. Em suas respostas, os ex-pibidianos se mostraram otimistas, apontando:

Contribuições para a Educação: o PIBID poderia ser um fomentador de uma escola mais crítica, possibilitaria uma aproximação entre a Educação Básica e as Universidades e aumentaria o interesse pela profissão.

Contribuições para os cursos de História: estimularia à permanência no curso, provocaria uma reflexão sobre a grades de disciplinas que são oferecidas aos licenciandos. Preparando melhor o futuro professor, promovendo uma interação entre a teoria e a prática.

Desta forma, pudemos perceber que para esses ex-pibidianos, a participação no programa foi impactante, no que se refere ao olhar sobre a futura profissão e sobre o próprio curso que fizeram.

Na terceira parte do instrumento, procuramos investigar o que pensavam os ex-pibidianos sobre a Educação Histórica antes de ingressar no PIBID e como utilizaram suas ideias durante sua permanência nele. Sobre as apropriações dos preceitos deste campo teórico, partimos dos registros encontrados nos relatórios e nos artigos que aqui analisamos. Assim, elaboramos três questões, sendo duas de múltipla escolha e uma terceira, na qual solicitamos uma narrativa.

Na primeira questão, perguntamos se eles conheciam a Educação Histórica e em caso afirmativo, deveriam indicar cinco palavras que representassem o que sabiam sobre este campo teórico. Vale lembrar que a maioria destes ex-pibidianos, segundo seus relatórios, estavam no terceiro ano e, de acordo com a grade do curricular do curso de História da UEL, já tinham cursado pelo menos uma disciplina ligada as discussões sobre o Ensino de História.

Os resultados de suas respostas apontaram que a maioria (9 ex-pibidianos) não conheciam nada sobre este campo teórico antes de participarem do PIBID/História/UEL. Em nossa pesquisa, percebemos que seus estudos ainda estão restritos a alguns professores do núcleo de disciplinas voltadas para a formação profissional. Os dois ex-pibidianos que afirmaram conhecer a Educação Histórica

antes de participar do projeto, apontaram como palavras que demonstram este conhecimento:

- Relação Presente-passado-futuro
- Ideias prévias
- Consciência Histórica
- Conceito substantivo
- Conceitos de Segunda Ordem
- Jörn Rüsen
- Conhecimento significativo.

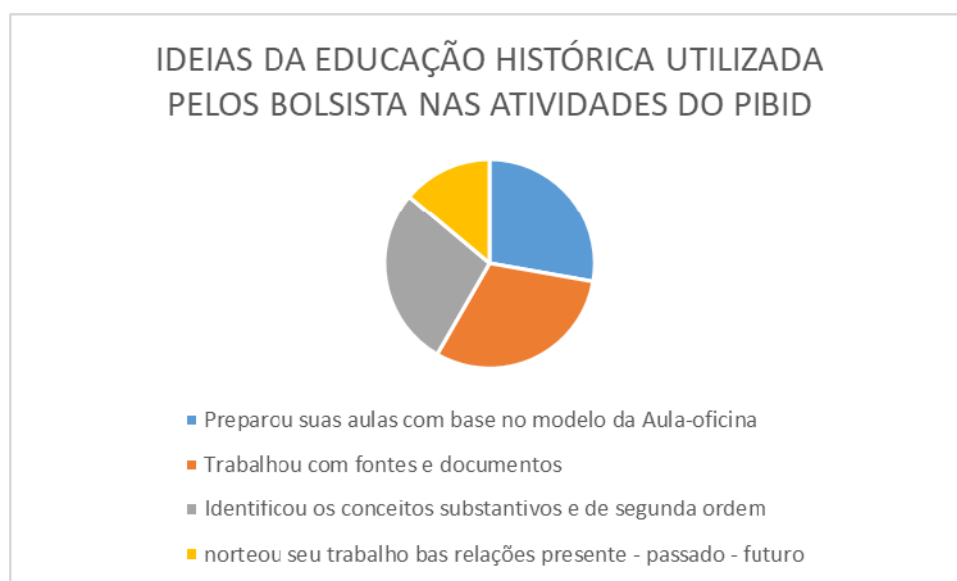
Desses termos, observamos que a ideia de Consciência Histórica foi único termo citado pelos dois ex-pibidianos. Rüsen (2010, p. 56) afirmava que consciência histórica era um conceito que funcionava “como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente”. Esse autor, base para as pesquisas e discussões da Educação Histórica, entendia este conceito como um “elemento de orientação chave dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção de curso de tempo que flui através de assuntos mundanos da vida diária”.

Dessa forma, os pesquisadores da Educação Histórica utilizaram-se deste conceito em suas pesquisas quando investigavam as narrativas de alunos ou professores, por entender que a clareza sobre esse conceito poderia auxiliar nas decisões sobre o que e como ensinar de história. Para Rüsen (2006, p. 16), “o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” que deveria ocorrer tendo como pressuposto às demandas do presente, pois são essas demandas que nos remeteriam ao passado e oportunizariam constituir possibilidade sobre o futuro.

A segunda e a terceira questões desta parte do nosso estudo principal buscaram identificar quais ideias que os ex-pibidianos usaram da Educação Histórica para organizarem suas atividades dentro do PIBID, a questão possuía quatro opções, das quais poderiam ser marcadas mais do que uma. Assim, observamos que o conceito que estes sujeitos identificam como qual eles menos utilizaram foi a ideia de que devemos ensinar a História a partir das demandas do presente. Acreditamos que os mesmos tenham, empiricamente, utilizado essas

ideias em suas aulas, mas não se ativeram a estabelecer uma fundamentação teórica para este conceito. Barca (2012, p. 41) afirma que é através das relações entre passado, presente e expectativa de futuro que sabemos como o sujeito se posiciona na História.

Gráfico 10 - Ideias da Educação Histórica



Fonte: a própria autora

A partir das respostas que observamos na Gráfico 10, pedimos na questão nº três que os ex-pibidianos dessem exemplos de atividades que realizaram durante o PIBID. Como respostas obtivemos:

- a) 1 bolsista não deu exemplo nenhum.
- b) 1 bolsista deu como exemplo o trabalho nas relações presente-passado- futuro como forma de responder as carências de orientação dos alunos da Educação Básica.
- c) 5 ex-pibidianos deram exemplos a partir da ideia de aula oficina, apresentando seus passos e as vantagens do uso dessa metodologia.
- d) 2 ex-pibidianos destacaram o uso de fonte como forma de incentivar os alunos da Educação Básica a criar suas próprias ideias sobre os conteúdos históricos.
- e) 2 ex-pibidianos exploraram outras possibilidades do trabalho com os pressupostos da Educação Histórica, através do qual seria possível mensurar o olhar que os alunos da Educação Básica tinham sobre a História, além de

enfatizarem sobre o protagonismo que deve ser dado a estes sujeitos no processo de aprendizagem histórica.

Com base nas respostas dos ex-pibidianos, ficou evidente que os mesmos, durante sua participação no PIBID viveram situações de pesquisa e ensino tendo por base a Educação Histórica. De certa forma, estes dados, quando relacionados com as informações obtidas nos relatórios e nos artigos, evidenciam a desenvoltura em utilizar alguns conceitos deste campo teórico.

4.3 E DEPOIS DO PIBID?

A análise dos relatórios dos ex-pibidianos entregues em 2012 revelaram que os mesmos acreditavam na possibilidade de exercer a docência a partir dos pressupostos da Educação Histórica, em especial, o modelo de aula-oficina. Com essa ideia, montamos a última parte de nosso instrumento principal de investigação. Como tínhamos alguns bolsistas que continuaram no PIBID depois de 2013, como primeira pergunta questionamos se os mesmos haviam concluído a graduação. Como resposta obtivemos que os onze sujeitos escolhidos a partir do recorte temporal da nossa pesquisa haviam concluído em 2016, ano em que fizemos essa parte da pesquisa.

Na segunda questão, perguntamos quem já atuava ou atuou como docente. Do grupo investigado, seis apontaram que não haviam ingressado no magistério e cinco ex-pibidianos indicaram que haviam trabalhado como professores após o final da graduação. Assim, optamos por separá-los em duas categorias e entrevistar os ex-pibidianos que atuavam no magistério. Essa opção se deu por entendermos que o foco da nossa pesquisa era a formação inicial dos futuros professores de História e como os conhecimentos da Educação Histórica, com os quais eles tiveram um contato mais aprofundado durante a permanência no PIBID, se concretizavam em suas salas de aulas.

Dessa feita, faremos primeiro a análise das respostas dadas pelos ex-pibidianos que não ingressaram no magistério e depois dos sujeitos que responderam sim sobre a atuação como professor. O grupo que não atuou na Educação Básica após o término da graduação apresentou duas categorias de respostas para justificar os motivos dessa não inserção no mercado do trabalho.

A- Continuou no mundo acadêmico: dois ex-pibidianos apontaram que optaram por continuar sua formação, ingressando no mestrado para o qual recebiam bolsa e de certa forma impossibilitaria a atuação no Magistério.

B- Dificuldades no acesso a cargos de professores: quatro ex-pibidianos pontuaram sobre as dificuldades em inserção do mercado de trabalho causada pela “falta de experiência”, ou oportunidades. Outra questão levantada foi que o acesso as aulas nas escolas públicas, o maior empregador de professores no Estado do Paraná, tem se mostrado bem lento devido à falta de concurso público ou pela grande concorrência e exigências para o suprimento de cargos temporários no contrato PSS.

Outra questão que identificamos nas respostas de alguns sujeitos que não ingressaram no magistério foi a mudança de área, com ex-pibidianos realizando outras graduações ou mesmo entrando para vida religiosa.

Sobre os impactos do PIBID na carreira acadêmica ou profissional destes ex-pibidianos, eles apontaram que a participação no programa:

1- Mudou as ideias que eles tinham sobre o Magistério.

2- Oportunizou o contato com pesquisas teóricas, auxiliando no acesso ao Mestrado.

3- Ampliou a formação oferecida pela graduação, não apenas no tempo maior ofertado para a pratica da docência, mas também pela experiência de aliar a teoria com a prática.

Por tudo isso, *o maior mérito do PIBID (foi) me ajudar a ser um cidadão melhor, crítico e aberto ao diálogo com várias faces da sociedade brasileira*¹²⁷.

A segunda categoria é formada por cinco ex-pibidianos, que responderam sim à questão sobre a atuação como professor após a participação no PIBID, que atuaram conforme os dados apresentados na Gráfico 11.

¹²⁷ Gabriel/2016. Informações obtidas por meio de Questionário de Investigação no ano de 2016.

Gráfico 11 - Depois do PIBID? Atuação no magistério



Fonte: a própria autora

Os dados da Gráfico 11 nos revelaram que a maior parte dos ex-pibidianos atuaram em escolas da rede pública, o que de certa forma contrasta com as dificuldades apontadas pelo grupo anterior. Sobre as contribuições da formação recebida durante o tempo que participou do PIBID, podemos destacar três aspectos nas respostas dadas pelos ex-pibidianos.

O primeiro aspecto se refere aos benefícios proporcionados para a continuidade dos estudos, pois a maioria dos ex-pibidianos ingressaram em programas de Mestrado e atribuíram isso às experiências que tiveram no programa, como a pesquisa e a participação em eventos e publicações. Perceberam que o contato mais aproximado com outros pesquisadores foi um estímulo a continuar no universo acadêmico.

O segundo aspecto refere-se aos impactos nas atividades como professor. Nesse sentido, pontuaram que eles chegaram mais experientes nas escolas e com uma clareza maior sobre o papel do professor. Isso refletiu-se num cuidado na elaboração dos planejamentos de suas aulas, tendo um olhar mais atento às avaliações. De certa forma, o subprojeto PIBID/História/Uel 2011-2013 incutiu nesses sujeitos a possibilidade associar teoria com a prática.

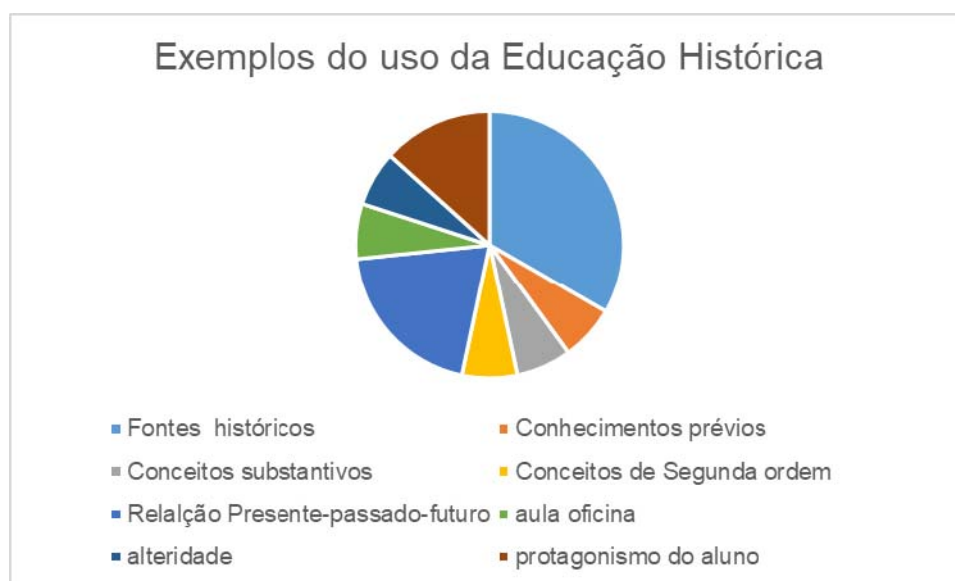
O terceiro aspecto demonstrou que a formação numa universidade e as atividades desenvolvidas nela proporcionam mudanças no próprio sujeito, por isso alguns ex-pibidianos pontuaram que a participação no PIBID modificou as ideias

que eles tinham do mundo e sobre o papel que deveriam desempenhar como cidadãos.

Finalmente, o questionário do Estudo Principal solicitou a esses ex-pibidianos que demonstrassem o uso da Educação Histórica na preparação de suas aulas e atividades como professores. Em suas narrativas, o destaque maior foi para o uso de fontes como meio para que o aluno construísse seus conhecimentos históricos. De certa forma, o uso de fontes e documentos mostrou-se como um dos elementos da Educação Histórica mais utilizados pelos ex-pibidianos e citados em documentos consultantes de nossa pesquisa. Assim, podemos inferir que, na percepção desses sujeitos, o Ensino de História pressupõe o envolvimento dos alunos e o uso de fonte como elemento fundamental e não apenas como ilustração das narrativas contadas pelos professores.

Na Gráfico 12, visualizamos as ideias que apareceram como exemplos de apropriação desse campo teórico pelos ex-pibidianos em suas aulas:

Gráfico 12 - Usos de conceitos da Educação Histórica



Fonte: a própria autora

Ao usar as ideias da Educação Histórica, os ex-pibidianos afirmavam ter um novo olhar sobre o Ensino de História, assim como buscavam fazer da aprendizagem dos conteúdos históricos um conhecimento que fosse significativo para os alunos da Educação Básica, onde ele o usassem em sua vida prática. Todavia, o estudo Principal não nos fornecia dados mais precisos sobre o que

efetivamente ocorria nas aulas desses sujeitos. Guilherme indica que o ambiente escolar, com suas normas e exigências, nem sempre possibilitava a utilização de fontes como maneira de levar os alunos a construírem suas ideias acerca dos conteúdos. Por isso, solicitamos a esses cinco ex-pibidianos uma conversa, para que, por meio de alguns questionamentos, pudéssemos perceber com mais clareza como se dava o uso desse campo teórico.

4.4 CONVERSAS COM EX-PIBIDIANOS DE HISTÓRIA: USOS E DESUSOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Nesse momento de nossa pesquisa entendemos que os relatos registrados no questionário enviado aos ex-bolsistas não davam conta de revelar todos os percalços e meandros vivenciados por eles após concluir o curso de História. Faltava os detalhes de como o conhecimento teórico adquirido durante a experiência no PIBID se concretizavam em suas aulas. Por isso optamos pelo uso da coleta de dados através da História Oral, entendendo que as entrevistas poderiam se constituir como fontes valiosas para nossa pesquisa.

Freitas(2006, p.18) define a História Oral como um método de pesquisa “que utiliza a técnica de entrevista e outros procedimentos articulados entre si” para com isso obter narrativas que mostrem a experiência do sujeito no tempo. Como metodologia de pesquisa para obtenção de fontes, tem sido usada por diferentes áreas de conhecimentos e inclui-se como uma possibilidade de obtenção de dados para a Grounded Theory. A autora subdivide em três gêneros distintos: Tradição Oral, História de vida e História temática.

Nossa pesquisa optou pela uso da categoria História Oral temática, pois esta categoria possibilitou a realização de entrevistas que configuravam depoimentos que “permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências “(FREITAS, 2006, p.21) de ideias comuns à esses sujeitos. Para guiar nossas entrevistas utilizamos questões que surgiram a partir da análise dos questionários que os mesmos tinham respondidos anteriormente, sendo nossa ideia central investigar como os mesmos utilizavam as pesquisas da Educação Histórica no que se refere ao modelo de aula (Aula-oficina) e as expectativas de aprendizagem dos alunos atendidos pelos ex-pibidianos.

Nas entrevistas com os ex-pibidianos, procuramos investigar como a formação recebida durante o PIBID se concretizou em suas ações docentes. Deixamos a coleta desses dados como parte final da nossa pesquisa e, por conta de alguns contratempos, como as férias escolares, ocupações e greves, acabamos por fazer nossas entrevistas no início de 2017. Ao realizarmos a coleta de dados, descobrimos que o grupo tinha diminuído, pois dois ex-pibidianos não atuavam mais na educação Básica. Os motivos alegados foram a espera pelo chamamento em concurso público e a pouca oferta de aulas na rede particular.

Apesar deste contratempo, entrevistamos todos os ex-pibidianos que no estudo principal tinham declarado a atuação como professor, por acreditarmos que isso nos traria dados relevantes sobre o uso das ideias da educação histórica por esses sujeitos. Nossa entrevista teve como guia um roteiro com oito perguntas que procuravam identificar as apropriações de alguns conceitos como o uso da aula-oficina, com seus passos e encaminhamentos, as ideias de progressão dos níveis de consciência Histórica e os usos e desusos da Educação Histórica.

Os ex-pibidianos entrevistados foram Gabriela, João, Denise, Guilherme e Helen. A partir dos dados resultantes, podemos observar que os mesmos entenderam que o uso de fontes nas aulas de História constitui-se no encaminhamento mais efetivo da Educação Histórica e, para todos, o que impede a efetiva utilização das ideias e pressupostos deste campo teórico está no número excessivo de alunos em sala de aula, assim como o pouco tempo disponível para os planejamentos das mesmas. Antes de apresentarmos nossas observações, faremos uma pequena apresentação dos egressos do projeto que foram entrevistados.

Gabriela e Guilherme tornaram-se professores efetivos do Estado do Paraná, atuam em mais de uma escola, localizadas em regiões diferentes do município de Londrina. Gabriela foi entrevistada em uma das escolas onde atua, durante sua hora Atividade¹²⁸, já Guilherme nos convidou à sua casa onde conversamos numa manhã de sábado.

João e Helen não conseguiram nenhuma aula em 2017 na Educação Básica, mas mantiveram atividades ligadas ao ensino, como tutor de

¹²⁸ No estado do Paraná a implementação da lei dos 33% de hora atividade foi feita de maneira gradativa a partir de 2001. (Linha do tempo mostra a evolução da hora-atividade dos professores no PR, 2017).

Ensino a distância (Helen) e coordenação pedagógica em uma escola ensino técnico (João). Helen espera ser chamada para assumir aulas como professora efetiva no Estado do Paraná.

Finalmente, a entrevistada Denise, que voltou para a casa dos pais em Minas Gerais, atuava como professora temporária em escolas mineiras e num cursinho comunitário, onde presta trabalho voluntário. Entrevistamos João na praça de alimentação de um shopping de Londrina, onde nos encontramos após o trabalho. Helen foi entrevistada na UEL e Denise por Skype.

Guiamos nossa conversa, inicialmente, questionando-os como efetivamente utilizaram as ideias da Educação Histórica a respeito de como deveria ser a aula de História. Observamos que, para estes sujeitos, o uso de fontes e a investigação constituiu-se nas ideias mais presentes em suas aulas e que evocavam o que aprenderam durante o período em que estiveram no PIBID. No entanto, todos pontuaram que as dificuldades encontradas, como turmas numerosas e a jornada de trabalho, impediam uma aplicação mais rotineira dos pressupostos da Educação Histórica. Sobre isso, afirmavam

A teoria ela não dá conta da prática, nunca, você que está dentro da sala de aula você sabe disso. Igual aqui em Minas, um exemplo, tem quarenta alunos, quarenta alunos que pelo menos 20% chega sem saber ler, chega sem saber escrever. E como que você dá aula de história, que você envolve uma coisa mais profunda, se eles não sabem nem interpretar um texto? Primeiro ponto. Segundo ponto, questão da disciplina, aqui eu perco pelo menos 20 minutos de aula para a sala ficar quieta, de quinze a vinte minutos. Porque é uma indisciplina tão grande, mas tão grande, aí no Paraná eu tinha tido sala assim, indisciplinada, mas aqui eu tenho sala com 44 alunos, Bete.¹²⁹

Sim, eu me vejo aplicando isso, só que essa aplicação é diferente da forma como se fazia no PIBID, não é? Porque no PIBID justamente nós estávamos aprendendo a fazer isso, então acho que era necessário pensar, refletir, preparar uma aula, demandava um tempo, não é? Uma pesquisa muito grande. E isso no cotidiano da sala de aula, até isso que eu disse, não é, no meu questionário, algo que se torna um pouco difícil, não é? Mas ainda assim o que eu queria dizer que essa experiência que o PIBID proporcionou de ter colocado em prática, não é, a visão da educação histórica, as propostas da educação histórica, isso transformou a visão que eu tenho, que eu tinha sobre o ensino de história, que era basicamente construída a partir da minha própria experiência como aluno em história. Isso transformou e a impressão que eu tenho que isso realmente guia, realmente

¹²⁹ Denise/2017. Entrevista II concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 1 arquivo. Mp3 (60 minutos).

*me imbui de uma percepção, de uma visão muito clara do que é ensinar história.*¹³⁰

Como podemos perceber, a realidade encontrada nas escolas onde atuaram e atuam como professores, de certa forma, impôs dificuldades, que não tinham sido apontadas em outras fontes que utilizamos em nossas análises.

A segunda questão que fizemos tinha o intuito de investigar quais outras dificuldades eles poderiam enfrentar para efetivamente utilizar este campo teórico em suas aulas. Sobre isso, os cinco entrevistados apontaram que a falta de recursos como meios de multimídia e acesso a xérox acabaram impelindo-os, como professores, a utilizar os livros didáticos. Ainda que apontassem as deficiências deste recurso, afirmavam que o livro impedia que a aula se resumisse ao quadro de giz e exposições orais.

*Aqui não tem nem estrutura, aí no Paraná, ainda tem a tv Pendrive, que ela ajuda muito a gente, ajudava. Me ajudava muito, se eu quisesse levar uma imagem, um trecho de um filme, uma música, isso auxiliava, aqui não tem nem isso. É uma disputa para usar a sala de vídeo que eu nem entro na disputa. Por que é uma sala de vídeo na escola e todos procuram pra usar, então as vezes a gente acaba caindo no modo mais tradicional de giz e lousa mesmo por que é o que contenta aquilo ali no momento.*¹³¹

Outra dificuldade que levantaram foi o desinteresse dos alunos:

A história do período da noite já era mais difícil, lá eu fiquei de finalzinho de outubro até meados de novembro, deu mais ou menos um mês, também era uma substituição. Só que o período noturno é muito complicado, primeiro não havia material didático na escola, os alunos eram muito evadidos, não é? Uma turma de trinta, quarenta, vinham cinco, três, quatro. Então assim, não havia neles uma vontade mesmo, até porque segundo eles próprios diziam, os professores já faziam isso. E era meio que verdade na sala de professores a gente ouvia que eles estavam ali só para fazer bagunça e fumar maconha, não é, e eles fumavam mesmo na porta da sala. Só que era muito difícil, então assim, não havia como você trabalhar, assim, então assim foi ali o método mais tradicional, mesmo preso no conteúdo do livro poucos participavam. Então assim, eu tive ali acho que seis turmas, muita falta de aluno, muito falta de professores, então eles matavam aula. No final até eles me convidaram para a ir para a formatura deles, eles gostaram até do jeito de dar aula. Não fui, não é, não deu tempo, aí a professora voltou.

¹³⁰ Guilherme/2017. Entrevista II concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 1 arquivo. Mp3 (55 minutos).

¹³¹ Denise/2017. Entrevista II concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 1 arquivo. Mp3 (60 minutos).

*Então eu percebi, Bete, nesses dois momentos, é muito diferente, e é uma coisa que infelizmente nossa formação acadêmica não nos prepara.*¹³²

A terceira questão procurou investigar se aqueles jovens que vieram para o curso de História por conta de bons ou não tão bons professores que tiveram, ainda percebiam as experiências pregressas ao curso como fator preponderante na sua atuação profissional. Nesse sentido, quatro ex-pibidianos apontaram a importância da formação acadêmica e dentro PIBID para a sua atuação docente. Apenas João (2017) mostrou-se mais reticente e criticou duramente a formação recebida na Universidade

[...] a formação no ensino de história, por ser licenciatura, é muito aquém ainda. Falta muita prática, falta ir mais, falta conhecer realidades de horários diferentes. Então eu fazia noturno quando eu estudei, e eu nunca fui numa escola no noturno, eu nunca estudei no noturno, a minha primeira experiência com o noturno foi essa, e eu já sabia de todo o contexto, não é? Mas eu nunca tinha trabalhado no noturno. Então não é preparado, a gente não tem essa preparação nem pela faculdade [...].

Assim como criticou também o campo teórico que o formou no PIBID

*Porque ele ensina aonde a gente tem ideal, não é, aonde o educador vai ser o mediador. No Brasil ainda estamos longe, até porque a nossa formação não é assim, nós que saímos das faculdades, e dos alunos também falta para eles muito isso. Acho que lá em Portugal, na escola onde eles pensaram nisso, eles tentam colocar numa linha muito próxima mais de uma qualidade. E nós, no ensino profissionalizante agora percebemos que a qualidade não é o ponto para o Brasil.*¹³³

Nas questões cinco, seis e sete investigamos três conceitos que apareceram nas outras fontes utilizadas em nossas pesquisas: Consciência Histórica, a história como estudo que parte das demandas do presente para nortear as investigações no passado e a produção de conhecimento durante as aulas de história. Nesta parte de nossas entrevistas, percebemos as dificuldades de aplicar alguns conceitos da Educação Histórica. Sobre a percepção nas narrativas de uma Consciência Histórica, esta não pareceu ser uma ideia clara para os entrevistados. Primeiro porque a maioria dos ex-pibidianos não pareceu identificar mudanças ou

¹³² João/2017. Entrevista II concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 1 arquivo. Mp3 (55 minutos).

¹³³ João/2017. Entrevista II concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 1 arquivo. Mp3 (55 minutos).

mesmo as ideias iniciais nos alunos na educação Básica sobre as temáticas que estão estudando.

Eu acredito que consigo perceber isso em alguns alunos, não digo que isso aconteceu com todos. Vai ser aquela coisa, muda de turma para turma, tem turmas que parece que o trabalho às vezes fica enterrado, o trabalho encontra certas dificuldades, não é? Então isso é algo que eu não consigo medir, de fato, então objetivamente até, não é? Eu percebo que vendo alguns resultados de prova, vendo algumas, não é, resultados de avaliações que a gente vai percebendo, que alguns alunos vão desenvolvendo uma sensibilidade mesmo de olhar para o passado, perceber as alteridades, relações de consequência, de causa, não é?¹³⁴

Antes da gente pensar nisso, Bete, tem que pensar no nível de interesse do aluno, sabe? Porque às vezes é aquilo que eu te falei, é a porcentagem de aluno que não quer nada. Em cima disso aí, e aí em cima desses que a gente mais tenta trabalhar, não é, que a gente quer, lógico que a gente perde as forças físicas, mentais em cima desses, não é? Que você tenta, que você tenta, que você tenta, e que você vai lutando, não é? Então antes de pensar nisso o quê que está sendo, que tipo de consenso que está sendo, não é, construído, enfim, que está sendo identificado na sala de aula? Tem que pensar nisso, sabe? Nesses alunos que, essa porcentagem que não quer nada com nada, que você não consegue, não é? E aí tem uns que, tem uns que chega assim já supercrítico, que está querendo ver a aula, que está querendo entender, não é? Que você consegue ainda trabalhar de outra forma mais. E tem aqueles que já chegam com os valores familiares meio, então eles já chegam moldadinhos assim, você não consegue ultrapassar aquela barreira, não é?¹³⁵

Nesse relato percebemos que a ex-pibidiana relata um afastamento da teoria, porém a mesma consegue identificar três categorias de alunos nas turmas que atende da Educação Básica, o que acaba impactando nas ações que cria para trabalhar com essas turmas. Esse olhar sobre um grupo que mostra-se multiperspectivado no sentido do que pensam sobre os conteúdos acaba sendo um embate para esse jovem professor.

O estudo da história, a partir das questões do presente, mostrou-se outra ideia das quais os ex-pibidianos tentam se apropriar, mas muitas vezes não o fazem de maneira muito clara, João destaca que para ele o uso desta ideia se dá quando, na escola de curso técnico que ele atua, utilizam situações para serem resolvidas. Sendo para este ex-pibidiano um dos grandes desafios da própria faculdade, dar sentido ao que se estuda nos cursos de licenciatura,

¹³⁴ Guilherme/2017. Entrevista concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 4 arquivos. Mp3 (72 minutos).

¹³⁵ Denise/2017. Entrevista concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 2 arquivos. Mp3 (55 minutos).

[...] acho que a teoria precisa ter para dar base e aí você poder entrar com uma qualidade, porque não adianta você ir lá na escola só por ir, qualidade, você tem que fazer diferença. Mas que pudesse trazer cada vez mais as práticas nas próprias escolas, mas não que jogasse responsabilidades para os próprios educadores das escolas, até porque não é por aí. Eu acho que deveria ter um formato que tinha que é o de diálogo, de conversa, não é? O professor universitário mais próximo. Hoje eu vejo professor universitário, e aí é uma crítica que eu tenho muito forte, ele vive no mundo da ideia, no mundo do projeto dele, no mundo do estudo dele, e o que está em volta pouco ele se importa. Então assim, eu tenho uma visão muito crítica disso porque isso me pareceu praticamente grande parte da minha formação. Então assim, quando fala: “Vamos estudar aqui história do Brasil na época da ditadura”, foi aonde eu estudei o meu mestrado. Foi horrível, as minhas aulas que eu tive, foi péssimo, na época, foi horrível. Era horrível, era ler texto e discutir texto, isso não é prática. Ler o texto para? Qual que é o objetivo de eu ler o texto? É ter alguma coisa.¹³⁶

Sobre as escolas como espaços de produção de conhecimento recorrem às memórias das atividades do projeto e que foram relatadas nos artigos, como exemplo de como isso pode ocorrer. No entanto, não parecem buscar isso de uma maneira mais explícita em suas atividades como professores.

¹³⁶ João/2017. Entrevista II concedida à Elizabete Cristina de Souza Tomazini em março de 2017. 1 arquivo. Mp3 (55 minutos).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nasceu da curiosidade em investigar sobre as experiências na formação de professores de história dentro do PIBID da Universidade Estadual de Londrina, e pensar quais transformações ele provocou nos sujeitos que por ela passaram. Os dados que temos apontaram que a presença deste programa nas Universidades e escolas da Educação Básica tem produzido um debate sobre como deveria ser a formação dos futuros professores.

Observamos em nossa pesquisa que as políticas públicas para a formação inicial dos professores foi uma preocupação que iniciou com o surgimento das próprias escolas e que esteve presente em todas as Constituições elaboradas desde a nossa Independência. Nesse sentido, a organização dos cursos voltados para a formação docente pautou-se uma divisão entre as disciplinas voltadas para a formação de um pensamento científico e outras que pensavam sobre a futura profissão. O que mostrou-se ser o grande embate nesta busca por soluções para as questões que afligem a formação inicial ofertada aos futuros professores. Assim, o grupo de ex-pibidianos, aqui analisados, mostrou que associar a teoria com a prática pode ser um caminho para superar essa dicotomia entre teoria e prática.

Essa configuração gerou debates que encontraram ecos em discussões sobre a dualidade dos cursos de formação dos futuros docentes que, como apontaram Saviani (2009), Nóvoa (1991; 1992) e Tardiff (2002), organizavam seus currículos a partir da dicotomia da formação teórica e profissional. Com isso, foi possível encontrar grades curriculares das licenciaturas com disciplinas de formação profissional separadas das disciplinas ditas teóricas. Essa formação poderia contribuir para que os futuros profissionais das licenciaturas, em especial os futuros professores de história, objeto central de nossa investigação, reproduzissem modelos de aulas que há tempos são percebidos nas escolas da Educação Básica e que, de certo modo, apresentam característica que mereciam ser modificadas, como aula-colóquio e a aula-palestra, citados por Isabel Barca (2004a) e contraposto a um modelo de aula que poderia produzir resultados mais significativos no ensino de história para crianças e jovens.

Em nossa pesquisa, optamos por analisar um grupo específico de ex-pibidianos do PIBID, que participaram do subprojeto de História da UEL, 2011-2013 com a intenção de perceber os impactos que a formação nesse programa

poderia causar nesses sujeitos. Como estudo de caso, pudemos inferir que os mesmos se apropriaram de vários conceitos da Educação Histórica, campo teórico que norteou as pesquisas desse subprojeto. E que os utilizaram para fundamentar teoricamente suas propostas de aulas e os artigos produzidos a partir dessas experiências quando estavam no programa.

Como respostas para as perguntas feitas no início de nossa dissertação podemos inferir que este contato com as pesquisas do campo teórico da Educação Histórica e o tempo maior de permanência nas escolas da Educação Básica oportunizada pela participação no projeto possibilitou uma maior confiança profissional, porém os mesmos destacaram que é preciso uma continuidade nessa formação, para que os impactos proporcionados em suas ideias sobre como devem ser as aulas de histórias não se percam na rotina, muitas vezes burocrática, encontradas nas escolas da Educação Básica.

Com isso, esses sujeitos apresentavam a Educação Histórica, como um campo teórico que buscou realizar estudos sobre o Ensino de História a partir de estratégias que promoviam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, destacaram-se os trabalhos de Barca (2001, 2004a), que resultaram na criação de um modelo de aula denominado por ela de Aula-Oficina. Nesse modelo, o professor assumiria o papel de investigador social e o aluno o protagonismo da sua aprendizagem. Para que isso fosse efetivamente conquistado, Barca (2004a) sugeriu alguns passos, que foram encontrados em dois produtos dos pibidianos que utilizamos como fonte para a nossa pesquisa: os relatórios, entregues em 2011 e 2012 e os artigos publicados na Revista História & Ensino.

Os relatórios mostraram sujeitos otimistas quanto ao futuro com expectativas de atuarem como professores da Educação Básica e a possibilidade de utilizarem os preceitos nos quais basearam suas atividades no PIBID. A análise dos artigos, publicados na edição especial da revista História & Ensino, nos oportunizaram perceber como a Educação Histórica contribuiu para o estudo e reflexão dos ex-pibidianos sobre o ensino de história. Nesse sentido, foi possível identificar o uso de alguns conceitos como a Aula-Oficina, o uso de fontes, Conhecimentos Prévios, Conceitos substantivos, Conceitos de Segunda Ordem e as relações presente-passado-futuro.

Os resultados do estudo piloto apontaram que este programa poderia auxiliar na superação de um antigo problema ainda presente na formação

dos futuros professores, que era o pouco espaço destinado à efetiva experiência na escola nos cursos de formação de professores, em especial o curso de História de UEL. Ideias encontradas também no estudo principal, quando alguns ex-pibidianos destacaram que o PIBID deveria tornar-se um modelo de formação permanente em todos os cursos de licenciatura.

No estudo principal, as ideias positivas sobre o programa e sobre o campo teórico que embasou os estudos do PIBID/História/UEL, demonstravam que os ex-pibidianos tinham uma expectativa de utilizar de maneira mais sistematizada esses conhecimentos na futura profissão. No entanto, mostrou-se um sinal de alerta o fato de que menos da metade dos sujeitos investigados estariam atuando como professores. Problemas como falta de concursos e acesso à rede privada de ensino foram elencados como justificativas para a não inserção destes no mercado profissional.

As entrevistas revelaram que o embate entre a realidade das escolas e salas de aula e os saberes aprendidos nas universidades, ideia levantada por Barca (2014), na referida palestra que motivou o problema de nossa pesquisa, mostrou-se crucial, uma vez que entre os sujeitos foram levantadas as dificuldades causadas pelo número excessivo de alunos e as dificuldades em alguns profissionais em aceitar novas metodologias e ideias sobre como deveriam ser organizadas as aulas não só de História, como de outras disciplinas escolares. Outro ponto que percebemos foi que o estudo de teorias que embasaram as práticas docentes não se tornou rotina na vida profissional destes sujeitos. Ainda que a formação inicial tenha propiciado uma formação com leituras sobre isso, no dia a dia, utilizam mais a intuição do que propriamente os saberes acadêmicos.

No percurso de nossa pesquisa, nos deparamos com outros sujeitos que fizeram parte do PIBID e que, por opção de recorte, optamos por não analisar. Como impactos do PIBID, a bolsista Vitória levantou a hipótese de que as ocupações das escolas liderada pelos estudantes secundaristas que ocorreram em vários estados brasileiros nos anos de 2015 e 2016 poderiam ser uma consequência da presença dos projetos do PIBID nas escolas da Educação Básica. Não temos dados em nossa pesquisa para estabelecer essa discussão, mas entendemos que um olhar sobre esses jovens seria um encaminhamento natural de nossas pesquisas. Na escola A, a primeira turma que recebeu os ex-pibidianos em 2011 está concluindo o Ensino Médio, os impactos que a presença dos subprojetos deste

programa poderiam ter causado em suas formações são ideias que levamos para investigações futuras.

Por fim, observamos que a formação inicial de professores oferecida pelo PIBID pode impactar positivamente na atuação desses sujeitos, quando seguem carreira como profissionais da Educação Básica ou quando optam por continuar no mundo acadêmico. Nesse sentido, a experiência oportunizada pelo subprojeto de História da UEL 2011-2013, que pautou seus encaminhamentos a partir das pesquisas da Educação Histórica, corroborou as ideias de Barca (2001 a;b), quando esta afirma que é preciso repensar a formação oferecida aos futuros professores de História e isso deve ser um movimento contínuo e oportunizado a outros licenciandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, Itajaí, v. 5, 2003.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: maio. 2016.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 145, p. 112-129, jan./abril, 2012.

ANUNCIAÇÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amabile. Aula-oficina: Uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 131-156. Especial, 2012.(fonte da pesquisa)

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

ARIMATHÉIA, José de. **45 anos da maior Universidade Estadual do Paraná. Agência Uel de Notícias**. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/fotos/5-10-2016-institucional.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

ÁVILA, Brayan Lee Thompson; BERBET, Anne Isabele Vituri. O uso do HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 7-30, Especial, 2012.(fonte da pesquisa)

AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 79, p. 108-127, 1932. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras e História**. Porto, n. 2, p. 13-21, 2001a.

_____; GAGO, M. Aprender a Pensar em História. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 239-260, 2001b.

_____. "Aula oficina: do Projeto à avaliação." In: Quarta Jornada de Educação Histórica. 2004a, Braga. **Anais...Centro de Investigação em Educação (CIED)**: Universidade do Minho, 2004 a, p. 131-144.

_____. (Org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004b.

_____. "O papel da educação histórica no desenvolvimento social". In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação História: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011.

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.

BASSOLLI DA SILVA, C. S. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002, p. 75-93.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.1, n.1, jan./jun. 1997, p. 115-133. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631/pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 193-221.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. **Constituição (1824)** - Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. **Lei sobre Instrução Primária, de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In: **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1890. Reforma Benjamin Constant.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.html>. Acesso em: ago. 2007.

BRASIL. **Constituição (1934)** - Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Senado. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 53.465**, Brasília, 21 de janeiro de 1964. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. **Constituição (1967)** - Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. **Lei nº 12 796**. Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: abril de 2017.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. 2006b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes nº 02/2009**. Chamamento para seleção de projetos para o PIBID. 2009b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Capes. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2010. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes 01/2011**. Seleção de bolsistas do PIBID. 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 40, de 3 de abril de 2013. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013a, p. 25-27.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Capes. **Observatório da Educação**. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Capes. **Programa de Consolidação das Licenciaturas**. 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Capes. **Relatórios e Dados**. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. **Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Capes. **Começam as inscrições para 105 mil vagas em cursos de licenciaturas**. 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7865-comecam-as-inscricoes-para-105-mil-vagas-em-cursos-de-licenciatura>>. Acesso em: abr. 2017.

BRESCIANI, Henrique. Novela em sala de aula: a utilização de “escrava Isaura” (1975/1976) em uma proposta de aula-oficina. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 31-53. Especial, 2012.(fonte da pesquisa)

CAIMI, Flavia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro. v. 11, n. 21, 2007 Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=49>>. Acesso em: abr. 2015.

CAINELLI, Marlene. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. **Saeculum–Revista de História**, João Pessoa, v. 6, 2001.

_____. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular. **Educar em Revista**, Curitiba n. 19, 2002.

_____. Educação Histórica: ensinando e aprendendo história no ensino fundamental: Texto Mesa Redonda. In: VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, 2008a, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 28 a 31 de julho de 2008, 2008a.

_____. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8.2, p. 134-147, 2008b.

_____. A história ensinada no estágio supervisionado no curso de história: A aula expositiva como experiência narrativa. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 173-182, 2009.

_____. A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, 2012.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação História: teoria e pesquisa**. Ijuí: UNIJUI, 2011.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre o saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. 1995. Tese de Doutorado - UNICAMP, Campinas, 1994.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura Global e Contextos locais: a escola como possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oiart?codigo=2007876>>. Acesso em: maio. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/rhr/article/view/2133>>. Acesso em: abr. 2017.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory**. London: Sage Publication, 2006.

_____. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Trad. de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2005. p. 31-54.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Spuza; NEVES, Carmen Moreira De Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, 2012.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituição Republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

_____. A desoficialização do ensino no Brasil: Reforma Ridavia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>>. Acesso em: out. 2016.

_____. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 407-427, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p407>>. Acesso em: out. 2016.

DECCA, Edgar Salvadori De. **1930, O silêncio dos vencidos**: Memória, história e revolução. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DE LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: Historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FEITOSA, Mariana Reis. **O lugar da Prática de Ensino na formação inicial do professor de história**: um estudo sobre o curso de história da UNESP, campus de Assis. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 95-99, 1985, Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37802/24386>>. Acesso em: jan. 2017.

FERNANDES, E.; MAIA, A. **Métodos e técnicas de avaliação**: contribuições para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 197-208, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

FURTUNATO, Aline Apolinário; ARANHA, Cinthia Torres. Para além do lazer: a utilização do filme como recurso didático em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 95-109, Especial, 2012. (fonte da pesquisa)

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa**: concepções de professores. 2007. Tese de Doutorado – IEP, Universidade do Minho. Braga, 2007.

_____. **Pluralidade de olhares**: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem. Maputo: EPM-CELP, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa n. 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, Bernadette; BARRETTO, Elba Siqueira de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. et al. Um estudo avaliativo do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos-Fundação Carlos Chagas**, n. 41, p. 120, 2014.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 11, n. 42, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. "O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares [I]." **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 43, p. 805-819, 2014.

_____. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 805-819, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1960>>. Acesso em: abr. 2017.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. **23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu. 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0836T.PDF>>. Acesso em: maio. 2012.

GLASER, B. G. A. L. et al.: **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. London: Wiedenfeld and Nicholson, v. 81, n. 86, 1967.

GONÇALVES, Tadeu O. ; GONÇALVES, Terezinha V. O. **Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores**, Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. 2016. Disponível em: <<http://www.etymonline.com>>. Acesso em: mar. 2017.

HECKO, Leandro. Educação Histórica e Museu: Um olhar sobre o museu como forma de apresentação do conhecimento histórico. **Revista de Educação Histórica** - Reduh i Lapeduh. Curitiba, n. 05, p. 153-162, jan./abr. 2014.

HORTA, José Silvério Baia. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar. Org. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

IMBERNÒN, Francisco. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: UMINHO, 2001, p. 15.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, Especial, p.1-14, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2016.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Fracasso Escolar: reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. **Nuances**. jul. 1999.

MARIN, Alda Junqueira. A produção da desigualdade na escolarização: aspectos da vida contemporânea e o trabalho pedagógico. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2014.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-20092/2SF/Methodologia_Qualitativa_de_Pesquisa.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

MARTINS, Estevão C. De Resende. Fazer história, Escrever História, Ensinar História. In: SCMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. URBAN, Ana Claudia. (Orgs.). **Passados possíveis: A educação Histórica em Debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 41-55.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 98-110.

MELO, Itamar. **Ex-ministro da educação teme “apagão de professores”**. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>>. Acesso em: nov. 2016. Entrevista de Renato Janine Ribeiro.

MONTEIRO. A. **A prática de ensino e a formação inicial de professores**. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0032a.html>>. Acesso em: ago. 2016.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: abr. 2017.

MOTTA, Cristina Dalva Van Berghem; BROLEZZI, Antônio Carlos. **A influência do positivismo na história da educação matemática no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: propostas curriculares e ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

NOVA ESCOLA. **A leis brasileiras e o ensino religioso na escola pública**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/728/as-leis-brasileiras-e-o-ensino-religioso-na-escola-publica>>. Acesso em: out. 2016

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão

docente. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. p. 13-33, 1992.

Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>.

Acesso em: out. 2016.

_____ et al. **Profissão, professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), 215 f. UFPR, Curitiba, 2012.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Reformulação do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, 1997.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Reformulação do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, 2005.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico do Colégio B**. 2007. Disponível em: <http://www.ldaoguido.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/4619/arquivos/File/PPP_2007.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Processo Seletivo Vestibular 2009 – Classificados em 1ª Convocação**. 2009. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2009/RESULTADO/2A_FASE/1/index.html>. Acesso em: mar. 2017.

PARANÁ. **Projeto político Pedagógico do Colégio A**. 2010. Disponível em: <<http://www.ldagabrielmartins.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/150/arquivos/File/ProjetoPoliticoPedagogico.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico do Colégio C**. 2015. Disponível em: <http://www.ldavicenterijo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/10/arquivos/File/PPP_2015.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **PIBID**. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/apresentacao.html>>. Acesso em: fev. 2017.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Processo Seletivo Vestibular 2017 – Classificados 1ª Convocação.** 2017. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2017/resultado_2a_fase/1/index.html>. Acesso em: mar. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Políticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1993.

PINTO, Helena. Evidências patrimoniais para a educação histórica: uma experiência educativa no centro histórico de Guimarães. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 171-185, 2007a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: abr. 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Alunos Egressos do Curso de História da UEL: a Formação Acadêmica Confrontada com a Experiência como Professores de História. In: Congresso Internacional de História. **Anais do V Congresso Internacional de História.** Maringá, 2011. p. 2126-2138

_____. Editorial. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 95-109 Especial, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira: organização escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortes. 1992

RIBEIRO, Iolanda S.; ALMEIDA, Leandro S.; GOMES, Carlos. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 127-133, dez. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2017.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência**, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Araxá, n. 4, mai. 2008.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, Célio J.; MELO, Joaquim J. P.; FABIANO, Luiz H. **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados: Ed. UFGD, 2010. p. 311-325.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão.** Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2006.

_____. **Reconstrução do passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipos, Razão. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2010, p. 93-108.

_____. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A editores, 2012.

SAMPAIO, Willian do Nascimento. Reflexões sobre fontes hemrográficas na produção do saber histórico: sugestões para o trabalho historiográfico. **Revista de História Bilros**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 149-165, 2014. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=960>>. Acesso em: jan. 2017.

SANFELICE, J. L.. FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO. **Avesso do Avesso**, Araçatuba(SP), v. 8, n. 8, Edição Especial, 2010. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v8_especial_artigo01_formacao.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **A significância do passado para professores de História.** 2013. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz. Hermenegildo (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação.** Dourados: EDUFGD, 2010. p. 49-78.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008
SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40. p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008 Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/123/226>>. Acesso em: out. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, p. 183-208, 2002.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem história é está. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí, p. 22-47, 2009.

_____. A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, 2012.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2005

_____; GARCIA, T. M. B.. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar**, Curitiba, p. 11-31, Especial 2006.

SILVA, Rose Neubauber et al. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SILVA, Marcos Antônio da et al. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SIMONGINI, Jemina Fernandes; CORDEIRO, Marcela Taveira. Aula-Oficina: A música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos. **História & Ensino**. Londrina, Especial, v. 18, p. 73-94, 2012.

SOBANSKI, Adriane Quadros. Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. **História & Ensino**. Londrina, v. 20.2, p. 129-142, 2015.

SOBANSKI, Adriane Quadros. Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento.(260 f). **Tese** defendida na UFPR, Curitiba, 2017.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 55-68.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender**: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados. 2000. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A Experiência de Professores com Ideias Históricas**: o caso do “grupo Araucária”. 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. Investigação de conhecimentos prévios no ensino de história. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil (on-line)**, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5231/4174>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R. ; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

UNICEF. **Educação para todos**. Tailândia. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: out. 2016.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013.

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbh.e4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Estudo Piloto



Este questionário é parte das investigações realizadas para o Mestrado em Educação, PPEdu UEL. Em nossa pesquisa, pretendemos analisar como a participação no Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência afeta a formação dos bolsistas envolvidos nele. Sua participação é muito importante, obrigada

1-Idade:_____

2-Sexo () feminino() masculino

3-Ano em que participou do PIBID subprojeto História UEL (assinale todos os que participou)

2011 ()

2012 ()

2013 ()

2014 ()

2015 ()

3.1- Já se formou: () sim () não

3.2-Já atua como professor da educação básica ou cursinho

Sim () não ()

Se sim:

Escola Pública () Escola Particular ()

Qual Nível

Ensino fundamental 1 ()

Ensino Fundamental 2 ()

Ensino Médio ()

EJA ()

Escola do campo ()

Escola quilombola ()

4-SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID IDENTIFIQUE QUAL(AIS) FOI(RAM) O(S) MOTIVO(S) QUE O LEVARAM A ENTRAR NELE:

- () BOLSA
- () NECESSIDADE DE HORAS PARA A GRADUAÇÃO
- () INTERESSE EM PRATICAR A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- () INTERESSE PELO CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
- () OUTROS

5-QUAIS ERAM SUAS IDEIAS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ANTES DE PARTICIPAR DO PIBID

- () NÃO QUERIA SER PROFESSOR
- () ATIVIDADE PROFISSIONAL MAL REMUNERADA
- () A ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA É UM AMBIENTE DE TRABALHO MUITO RUIM
- () TINHA MEDO DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
- () QUERIA SER PROFESSOR
- () É UMA PROFISSÃO QUE POSSIBILITA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL
- () TINHA BOA LEMBRANÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

7-SOBRE O PIBID ANTES DE PARTICIPAR ENTENDIA QUE ELE ERA:

- () UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTIFICA COMO O PIBIC
- () UM PROJETO PARECIDO COM O ESTAGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO
- () INOVADOR POR QUE ASSOCIAVA A PESQUISA COM A DOCÊNCIA
- () OUTROS:

8-SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CAMPO TEÓRICO QUE NORTEIA AS ATIVIDADES NO SUBPROJETO DA HISTÓRIA/UEL VOCÊ:

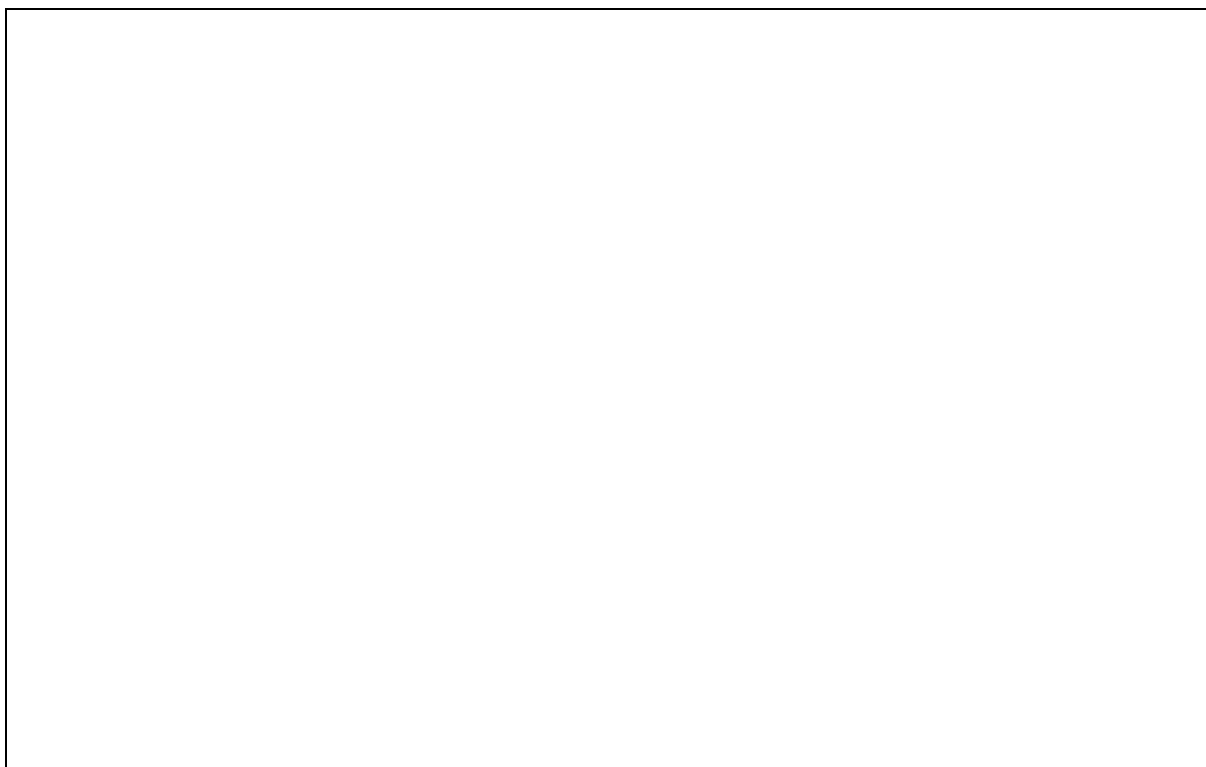
- CONHECIA
 NÃO CONHECIA

CASO TENHA RESPONDIDO QUE CONHECIA, ESCREVA 5 PALAVRAS SOBRE O QUE SABE DESTE CAMPO TEÓRICO:

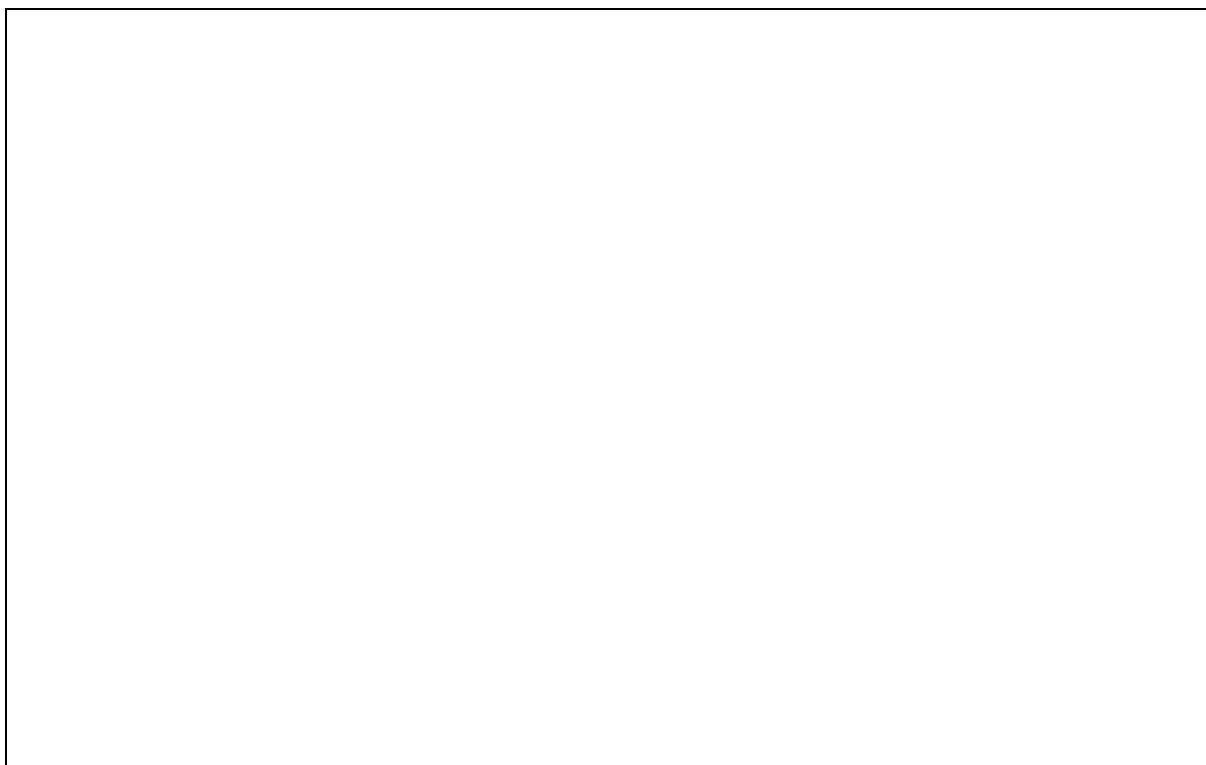
9- DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID COMO VOCÊ UTILIZOU AS IDEIAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS:

- PREPAROU SUAS AULAS COM BASE NO MODELO DA AULA- OFICINA
 BUSCOU TRABALHAR COM FONTES E DOCUMENTO
 NORTEOU SEU TRABALHO NAS RELAÇÕES PRESENTE-PASSADO-FUTURO
 IDENTIFICOU AS CONCEITOS SUBSTANTIVOS E DE SEGUNDA ORDEM.
 OUTROS

10- DESCREVA QUAL FOI A ATIVIDADE MAIS SIGNIFICATIVA DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO IBID.



11- DESCREVA QUAL FOI A EXPERIÊNCIA MAIS NEGATIVA DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO IBID.



12- PARTICIPAR DO PIBID MUDOU A SUAS IDEIAS INICIAIS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.



APÊNDICE B - Estudo Principal



Programa de
Pós-Graduação
em Educação UEL

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Este questionário é parte das investigações realizadas para o Mestrado em Educação, PPEdu UEL. Nossa pesquisa pretendemos analisar como a participação no Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência afeta a formação dos bolsistas envolvidos nele. Sabendo do trabalho hercúleo que seria uma investigação dessa amplitude estabelecemos como recorte estudar o Subprojeto de História da Uel entre os anos de 2011-2013, pois nesse período o grupo de bolsistas participantes desenvolveu atividades baseadas no campo de pesquisa da Educação Histórica outro enfoque em nossa pesquisa. Sua participação é muito importante, obrigada.

IDENTIFICAÇÃO

1. GÊNERO: FEMININO () MASCULINO () OUTROS ()
2. IDADE:
3. LOCAL DE NASCIMENTO:
4. PERÍODO EM QUE CURSOU HISTÓRIA NA UEL:
5. FAÇA UM BREVE RELATO SOBRE OS MOTIVOS QUE O LEVARAM A ESCOLHER O CURSO DE HISTÓRIA.

6. DURANTE A GRADUAÇÃO, VOCÊ MOROU: (SE NECESSÁRIO, ASSINALE MAIS DE UMA OPÇÃO):

- COM SEUS PAIS;
- EM MORADIA ESTUDANTIL;
- COM AMIGOS;
- COM PARCEIRO (A);
- SOZINHO.

7. QUAIS ERAM SUAS ÁREAS DE INTERESSE DURANTE A GRADUAÇÃO? (SE NECESSÁRIO, ASSINALE MAIS DE UMA OPÇÃO):

- HISTÓRIA DO BRASIL; HISTÓRIA CULTURAL;
- HISTÓRIA ANTIGA;
- HISTÓRIA MEDIEVAL;
- HISTÓRIA MODERNA;
- HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA;
- TEORIA DA HISTÓRIA;
- FILOSOFIA;
- ENSINO DE HISTÓRIA;
- OUTROS: _____

8. DURANTE A GRADUAÇÃO PARTICIPOU, ALÉM DO PIBID, DE OUTRO PROJETO DE PESQUISA (PIBIC, MONITORIA NO NDPH OU MUSEU DE HISTÓRIA, ETC.)?

- SIM NÃO

8.1 SE SIM, QUAL?

8.2 SE NÃO, POR QUÊ?

SOBRE O PIBID

1. JÁ SE FORMOU?

SIM NÃO

2. ANO EM PARTICIPOU DO PIBID, SUBPROJETO HISTÓRIA UEL (ASSINALE TODOS OS ANOS EM QUE PARTICIPOU):

2011

2012

2013

2014

2015

3. QUAL(AIS) FOI(RAM) O(S) MOTIVO(S) QUE O LEVARAM A PARTICIPAR DO PIBID:

BOLSA;

NECESSIDADE DE HORAS PARA A GRADUAÇÃO;

INTERESSE EM PRATICAR A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA;

INTERESSE PELO CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA;

OUTROS:

4. QUAIS ERAM SUAS IDEIAS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ANTES DE PARTICIPAR DO PIBID:

NÃO QUERIA SER PROFESSOR;

ATIVIDADE PROFISSIONAL MAL REMUNERADA;

A ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA É UM AMBIENTE DE TRABALHO MUITO RUIM;

TINHA MEDO DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA;

QUERIA SER PROFESSOR;

- É UMA PROFISSÃO QUE POSSIBILITA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL;
- TINHA BOA LEMBRANÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO;
- OUTROS:

5. ANTES DE PARTICIPAR DO PIBID, ENTENDIA QUE ELE ERA:

- UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, COMO O PIBIC;
- UM PROJETO PARECIDO COM O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO;
- INOVADOR, PORQUE ASSOCIAVA A PESQUISA À DOCÊNCIA;
- OUTROS:

5.1 JUSTIFIQUE A(S) SUA(S) ESCOLHA(S).

6. DESCREVA QUAL FOI A ATIVIDADE MAIS SIGNIFICATIVA DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID.

7. DESCREVA QUAL FOI A EXPERIÊNCIA MAIS NEGATIVA DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID.

8. PARTICIPAR DO PIBID MUDOU SUAS IDEIAS INICIAIS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

9. QUAIS INOVAÇÕES VOCÊ ACREDITA QUE MELHORARIA O PIBID EM SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA? DÊ SUGESTÕES.

10. COMO VOCÊ AVALIA O PIBID PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES, EM ESPECIAL, PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA?

SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

1. SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CAMPO TEÓRICO QUE NORTEIA AS ATIVIDADES NO SUBPROJETO DA HISTÓRIA/UEL, VOCÊ:

CONHECIA;

NÃO CONHECIA;

1.1 CASO CONHEÇA, ESCREVA 5 PALAVRAS SOBRE O QUE SABE DESTE CAMPO TEÓRICO:

2. DURANTE SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID, COMO VOCÊ UTILIZOU AS IDEIAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS:

PREPAROU SUAS AULAS COM BASE NO MODELO DA AULA- OFICINA;

BUSCOU TRABALHAR COM FONTES E DOCUMENTO;

NORTEOU SEU TRABALHO NAS RELAÇÕES PRESENTE-PASSADO-FUTURO;

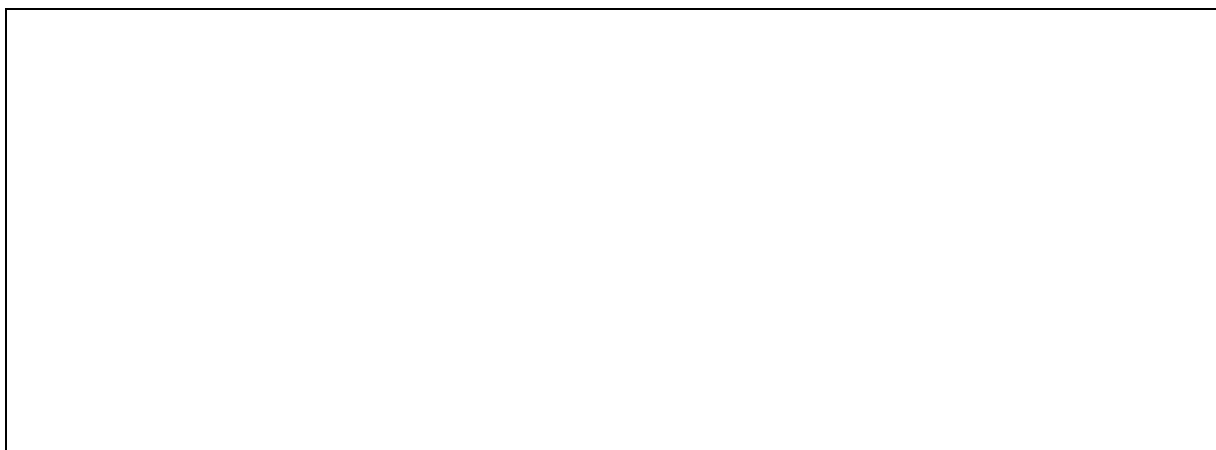
IDENTIFICOU AS CONCEITOS SUBSTATIVOS E DE SEGUNDA ORDEM;

OUTROS:

3. EXEMPLIFIQUE SUAS ESCOLHAS NA QUESTÃO ACIMA.

DEPOIS DO PIBID

<p>1. JÁ SE FORMOU? () SIM () NÃO</p>
<p>2. JÁ ATUA OU ATUOU COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA OU CURSINHO? () SIM () NÃO 2.1 SE SIM: () ESCOLA PÚBLICA () ESCOLA PARTICULAR 2.2 QUAL NÍVEL? () ENSINO FUNDAMENTAL I; () ENSINO FUNDAMENTAL II; () ENSINO MÉDIO; () EJA; () ESCOLA DO CAMPO; () ESCOLA QUILOMBOLA; () ESCOLA INDÍGENA;</p>
<p>3. SE NÃO ESTÁ ATUANDO APÓS A CONCLUSÃO DO SEU CURSO, POR QUE ISSO OCORREU?</p>



Agradeço sua participação, tenha certeza de que suas contribuições serão muito bem-vindas. Se quiser complementar com algum ponto que sentiu falta, sinta-se à vontade.

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista

1. Em 2014, Isabel Barca proferiu uma palestra em Londrina para os mestrandos e pibidianos de História. Nessa oportunidade, um dos bolsistas questionou Barca sobre quais motivos levavam os professores das escolas onde ele atuava, no PIBID e no estágio curricular, a não aplicar os preceitos da Teoria da Educação Histórica, especialmente, o modelo de aula-oficina em suas aulas. Dessa forma, surgiu a curiosidade que originou a nossa pesquisa. Quando o professor recebe uma formação inicial, a partir dos preceitos da Educação Histórica, isso altera a suas práticas? Como você, efetivamente, utiliza essa teoria em suas aulas?
2. Quais as dificuldades que você percebeu nas escolas onde atuou, que impedem a efetiva implementação dessa teoria no ensino de História?
3. O que mais impacta suas práticas nas aulas da Educação Básica: a formação que recebemos na Universidade ou as lembranças dos professores que você já teve?
4. Como você constrói suas aulas, você se utiliza de alguma teoria (Construtivismo histórico crítica, tradicional, didática da história) ou é algo mais intuitivo?
5. O objeto da didática da história é a “consciência histórica” como você identifica a formação disso nas suas aulas e nos seus alunos.
6. É possível construir conhecimento histórico nas salas de aula?
7. A Educação Histórica investiga o passado a partir de demandas do presente, como você promove essa ida ao passado?
8. Em que momento você se tornou professor?