

DESAFIOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA UESB

MARIA CRISTINA DANTAS PINA*

Historicamente no Brasil a educação assumiu uma centralidade no discurso público, tomada muitas vezes como caminho/solução para resolver os problemas sociais como um todo. No entanto, também historicamente presenciamos a pouca presença do Estado em ações efetivas para construção de uma educação realmente de qualidade e referenciada socialmente.

A partir da década de 1990 vivenciamos uma série de mudanças no campo legislativo e de reformas curriculares que trouxeram a tona novas discussões de “velhos” problemas. Dentre eles a questão da formação de professores. Passada a década considerada da educação, entramos nos anos 2000 sem muitas mudanças nos rumos educacionais, intensificamos o discurso, mas efetivamente pouco se fez. As políticas públicas na área educacional ganharam mais verbas, e o professor mais uma vez é chamado a cumprir seu papel de “salvador da pátria”.

As políticas a partir do governo Lula e Dilma passaram a priorizar o estudante de graduação, professor em formação, como forma de melhorar a educação básica, diferente dos governos anteriores que privilegiavam os cursos de formação continuada. É nesse contexto que se localiza o Programa de Iniciação à Docência - PIBID, mais uma das ações do governo federal com a intenção de fortalecer a graduação e melhorar a formação dos professores. Resta-nos avaliar até onde ele conseguirá atingir seus objetivos.

A intenção deste texto é discutir a experiência do PIBID no curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Buscamos aqui refletir sobre as primeiras experiências do grupo no enfrentamento dos dilemas e complexidade da realidade escolar e da relação universidade X educação básica. Para tanto analisamos o Pibid a partir de algumas categorias: trajetória histórica, estrutura do programa, relação teoria e prática.

*Coordenadora do PIBID História Uesb/CAPES, Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Uesb.

Para tanto, traçamos um breve percurso sobre a discussão em torno da formação do professor de história, já amplamente discutido pela historiografia educacional, das questões que perpassam o currículo de História nos cursos de graduação e o processo de iniciação a docência ocorrida no Estágio Supervisionado.

Em seguida apresentamos o Pibid História da Uesb, evidenciando seus objetivos e as ações realizadas até o momento. Evidenciamos os desafios e metas que o grupo enfrenta, apresentando as constatações dos bolsistas e supervisores, levantando algumas reflexões que envolvem a complexa relação teoria/prática.

Por fim, fazemos algumas considerações sobre os desafios em torno do processo de ensino-aprendizagem da história e suas relações com professores, alunos e graduandos.

A formação do professor de história: velhos problemas, novos debates

A literatura que discute a formação do professor de história é extensa e remete ao final dos anos 1970 e anos 1980. No entanto, algumas questões discutidas desde aquele momento ainda são recorrentes no debate atual. As relações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, estão longe de serem resolvidas, e recorrentemente aparecem nas reflexões.

Ainda em 1985 Déa Fenelon tece críticas às concepções tradicionais de história: livresca, enciclopédica, reprodutora, presa ao passado, enclausurada nos muros da universidade, considera o lugar exclusivo da ciência e da produção do saber, cujos responsáveis seriam intelectuais. Nesse ambiente, ela questiona que tipo de profissional de história se deseja formar?

Ainda no texto Fenelon propõe algumas mudanças necessárias para a formação do professor de história: pensar o presente, unir ensino e pesquisa, pensar a história enquanto construção também a partir do cotidiano e enquanto movimento a partir do princípio que todos a fazem em todos os espaços.

Ainda nos anos 1980 outros autores discutiram questões similares, podemos citar a Kátia Abud (1986) e Elza Nadai (1986) que trouxeram contribuições valiosas para a reflexão do tema. Não temos aqui tempo de enumerar suas contribuições, mas ressaltamos a importância

delas no debate nacional, inclusive dentro da Associação Nacional de História – ANPUH.

Nos anos 1990 este debate ganha outras configurações e demandas políticas. O professor é responsabilizado por inúmeros problemas apresentados na escola, e sua formação ganha centralidade nas políticas públicas. A figura do professor ganha centralidade nas discussões em torno da escola e educação no tocante a crises, fracassos, sucessos.

Nessa linha de raciocínio, Luiz Carlos Villalta (1992) afirma o desejo e a perspectiva de que o professor de história seja “capaz de produzir e ensinar história levando seus alunos a construir conhecimento histórico” (VILLALTA, 1992: 228).

Embora apresente também um quadro do professor real enquanto reprodutor de uma concepção tradicional de história: eurocêntrica, linear, marcada pelo determinismo econômico e mecanicismo quando influenciado por certa visão marxista. Este professor, segundo Villalta, é fruto da Universidade que separa a teoria da prática, na qual predomina uma visão positivista e anacrônica da História, onde a teoria tem pouco espaço nos cursos de história.

Luiz Villalta denuncia a ausência da prática de ensino no processo de formação do professor, e apresenta uma proposta de reestruturação dos cursos de formação de professor de história. Na sua perspectiva necessitaria de uma revalorização da teoria e da prática que deve ser pensadas em conjunto; uma interação entre as áreas da pedagogia e da história, logo deveria pensar num projeto comum de formar um professor de história ideal. Além disso, propõe a realização de discussões teóricas e metodológicas em todas as disciplinas e a antecipação do Estágio que deveria acontecer em três etapas.

Villalta aborda questões cruciais ainda hoje discutidas por profissionais do campo da história e da educação. Particularmente, sobre a presença do Estágio Supervisionado no curso já há um consenso sobre a necessidade de diluí-lo e ampliar seu espaço e interação com as outras disciplinas. No entanto, sabemos que ainda há problemas nas relações que se estabelecem entre teoria e prática.

Selva Guimarães Fonseca (1996) denuncia a pressão em torno do professor, que hora é considerado causa do fracasso outra hora é força milagrosa da mudança. Para ela, a formação do professor não pode ser analisada como elemento ou força exterior às práticas educativas. Nesse sentido reconstrói brevemente a trajetória da formação do professor de história

evidenciando alguns problemas:

Até os anos 1960/1970 o professor era formado em antigos cursos de História e Geografia, depois em História, Pedagogia e Ciências Sociais, ainda com forte presença de professores leigos, autodidatas e formados em Direito. Após a ditadura militar temos forte presença de professores oriundos dos cursos de Licenciaturas de Estudos Sociais.

A década de 1980 foi marcada por mudanças de diversas ordens, provocando uma efervescência nos movimentos sociais no Brasil. No campo educacional, mais especificamente em relação ao curso de história, vivenciamos o processo de extinção dos cursos de Estudos Sociais nas Universidades Públicas e transformação em Licenciaturas Plenas de História e Geografia.

Nos anos 1990 ocorreram várias reformas curriculares desdobrando em uma formação heterogênea. No entanto, segundo Fonseca (1996), mantém-se a separação entre teoria e prática, entre disciplinas pedagógicas e disciplinas históricas, entre ensino e pesquisa.

Nesse sentido, ela propõe discutir a formação do professor hoje tendo em conta uma série de desafio: pensar a formação inicial – Licenciaturas -, mas também a formação continuada – cursos, treinamentos em serviço, assessorias; discutir as condições de trabalho – materiais, carga horária, salário; analisar as práticas possíveis que são vivenciadas no cotidiano das escolas; fortalecimento dos instrumentos de autonomia das escolas que passa pela construção de projetos político-pedagógicos e pela construção autônoma, reflexiva e consciente do Currículo.

Assim, Selva Fonseca retoma “velhas” questões e afirma que a transposição do conhecimento na sala deve ser um processo de criação, logo, deve-se superar a separação entre ensino e pesquisa, pensando outra postura do professor: “o ensino hoje exige um professor em permanente situação de investigação, o que implica condições de trabalho, formação adequada, criatividade, vontade e compromisso político” (FONSECA, 1996: 108).

Nessa mesma linha, Flávia Caimi (2008) analisa a formação do professor de história numa perspectiva mais global, embora destaque a importância da formação inicial. Nesse aspecto chama atenção do quanto à concepção de Estágio tem mudado e incorporado à dimensão da investigação. Nas palavras dela:

Concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social, o estágio passa a ser entendido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção. Nesse sentido, é preciso conceber e refletir sobre como a realidade escolar é gerada e mantida pelos que frequentam a escola e pelos que, de alguma forma, nela interferem. Sendo proposto como processo criador, de apreensão da realidade concreta, o estágio implica uma leitura crítica, fundamentada num método e num instrumental que envolvem saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar. Teorizar e redimensionar a ação educativa. (CAIMI, 2008: 91)

Essa concepção passa a ser consensual a partir dos anos 1990 e aparece no texto das reformas curriculares, inclusive afirmando a necessidade da diluição do estágio ao longo do curso. No entanto sabemos que para efetivar-se na prática cotidiana das licenciaturas é um longo caminho, visto que a década de 2000 ainda apresenta estas demandas/problemas.

Nesse breve percurso evidencia-se o quanto a questão da imbricação entre teoria e prática ainda precisa ser reforçada na formação do professor. Tomando como referência a produção sobre a educação histórica (Schmidt (2009), Cainelli (2006), Barca(2009)) essa discussão ganha novos contornos ao trazer o processo de pesquisa e ensino-aprendizagem como partes de um mesmo processo da produção do conhecimento histórico. Esta não é uma ideia nova, mas tem sido problematizada com mais intensidade atualmente, principalmente referenciada nos estudos de Jörn Rüssen sobre Didática da História.

Rüssen (2001) entende que o processo de apropriação do conhecimento histórico acontece sob uma lógica específica constitutiva do pensar histórico, portanto o processo de aprendizagem da história deve levar em consideração a teoria da história.

Aprender a pensar historicamente, processo que ocorre não apenas na escola, embora esta se constitua no espaço de sistematização deste saber, é um processo que envolve a percepção da relação entre presente, passado e futuro. Pressupõe se situar no tempo, logo seu aprendizado requer as ferramentas teóricas específicas da história. Envolve a construção do conhecimento histórico. Rüssen defende a necessidade de uma didática da história que de conta de pensar como acontece e deve acontecer o processo de apropriação do conhecimento histórico. Nesse sentido, os historiadores têm se aproximado das análises e pesquisas sobre o ensino de história, embora ainda com certa distância da educação básica.

Nessa perspectiva em que medida o Pibid atende as lacunas na formação do professor e representa uma superação dos problemas apontados? E o Pibid história, especificamente,

como tem atuado no sentido de produção de estratégias e instrumentos da construção do conhecimento histórico na educação básica? São questões que as experiências evidenciarão.

Diante desse contexto é que precisamos analisar as diversas experiências do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Capes, que propõe aproximar o graduando da educação básica desafiando-o a investigar e compreender a complexidade da escola e do professor. A perspectiva é qualificar a formação inicial do docente (ainda enquanto graduando) na perspectiva de superar o distanciamento histórico entre teoria e prática.

Configuração do PIBID – formação do professor para a educação básica

No sítio da Capes o Pibid é definido como “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. Os Projetos Pibid devem, segundo esta instituição financiadora, “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”.

O Pibid funciona a partir das propostas projetos de iniciação à docência apresentadas pelas Instituições de Educação Superior a Capes conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas de iniciação à docência para os alunos de graduação, bolsas de supervisores para os professores da educação básica e bolsas para professores coordenadores das áreas da Instituição. Além das bolsas são distribuídos recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Essa verba é dividida entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas, representando uma oportunidade de aquisição e/ou construção de espaços acadêmicos nas escolas envolvidas (Laboratórios, materiais didáticos, etc.). Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

O funcionamento do Programa inclui reuniões semanais dos bolsistas, supervisores e coordenadores para estudo e planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola; presença semanal dos bolsistas nas escolas sob a supervisão dos professores supervisores e os Encontros gerais do Pibid de cada instituição para troca de experiência e planejamento de

atividades interdisciplinares. Essa rotina obriga o graduando a vivenciar o espaço escolar e construir subsídios para sua análise, conjuntamente com o professor supervisor.

A proposta é envolver os graduandos e professores da educação básica na reflexão sobre a escola e o ensino-aprendizagem. Este é um aspecto interessante, embora o professor não tenha carga horária específica para o Projeto, o que muitas vezes atrapalha nas atividades de estudo e planejamento.

Este é mais um programa do governo federal que busca qualificar o magistério, desde sua formação inicial. Precisamos entendê-lo no contexto mais geral de políticas públicas para a educação que visualizam problemas pontuais e entendem os problemas educacionais como passíveis de solução via ações específicas do professor. Embora entendemos e concordamos que esta iniciativa explícita e enfrenta um problema histórico – a ausência de um diálogo mais sistemático entre a universidade e a educação básica, precisamos atentar para alguns problemas que podem persistir: um programa pontual, que atende a uma parcela pequena de licenciandos e professores consegue resolver esta questão? Como as Instituições de Ensino Superior tem construído estrutura curricular e material mais efetiva para continuar as ações para além do Pibid? São questões que precisamos enfrentar.

.

O Pibid História na Uesb – algumas reflexões de início de caminhada

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é uma Instituição multicampi. Sua sede é em Vitória da Conquista, terceira maior cidade do Estado da Bahia, localizada na região sudoeste. As outras duas sedes são Jequié e Itapetinga na mesma região. Atualmente possui 42 cursos de graduação e 9 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em diversas áreas. O quadro total de professores é de 944, sendo 798 professores efetivos e 146 professores temporários. Dentre esses 42 cursos, 18 são oferecidos na modalidade de licenciatura nas seguintes áreas de conhecimento: Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Artes.

Desde 2009 que a Uesb aprovou um Plano de Trabalho do Pibid articulado entre as licenciaturas dos diferentes *campi*, o que favorece o intercâmbio de conhecimentos e experiências, de modo a estreitar os laços e construir uma interface na formação de

professores tanto inicial, como continuada, nos três municípios. Tendo como princípio a relação teoria e prática desde o início do processo formativo do professor e como objetivo a realização de um trabalho articulado entre as licenciaturas, o Projeto Institucional PIBID propõe a criação de uma ***micro rede de ensino-aprendizagem-formação***. O Subprojeto PIBID História da Uesb começou a fazer parte do Projeto institucional em 2011, quando ampliamos o número de licenciaturas envolvidas e conseguimos institucionalmente aprovar 17 subprojetos.

O Curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia foi implantado em 1985 e desde a sua origem tem como pressuposto a afirmação de uma estrutura curricular que desse ao discente uma maior liberdade de escolha de conteúdos e práticas mais adequados aos seus interesses e habilidades específicas e, associado a isto, que possibilitasse o melhor aproveitamento do corpo docente em atividades de ensino e orientação de pesquisa em suas áreas específicas de formação e associadas às diferentes demandas da comunidade regional. A partir dessas proposições, reafirmadas ao longo dos 27 anos de existência do curso e contemplados em seus sucessivos projetos de avaliação e reorientação curricular, vislumbrava-se a formação de profissionais críticos, dotados de independência intelectual e integrados aos avançados princípios orientadores do fazer universidade: o da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e do compromisso da universidade pública com os interesses coletivos.

A presença do Trabalho Monográfico Orientado (TMO) no currículo tem como princípio a concepção da relação indissociável entre prática docente e pesquisa histórica. O professor de história em formação deve, necessariamente, capacitar-se nos procedimentos da pesquisa histórica, entendendo que teoria e prática é parte de um mesmo processo. Além disso, o profissional de história deve saber atuar nas diversas dimensões do conhecimento histórico, e o professor de história deve assumir uma postura de autonomia intelectual e domínio frente à produção do conhecimento histórico.

Apesar de esses princípios estarem explicitados no Projeto Pedagógico do curso, o que ocorre na prática é ainda uma separação entre as áreas de conteúdo específico e a área pedagógica/metodologia de ensino. Nossos alunos não entendem que investigar o processo

de ensino-aprendizagem de história seja também pesquisa histórica. A maioria dos temas dos TMO é de conteúdo específico de história e historiografia.

O Pibid História atua em duas unidades escolares da rede estadual e uma da rede municipal; conta com três professoras supervisoras e 20 bolsistas da graduação de história. O Projeto está associado à certeza que a educação superior precisa estabelecer uma relação direta com o espaço escolar tornando assim, um espaço de pesquisa que contribua para a melhoria do Ensino de História na educação básica, em consonância com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciaturas que estimulam e indicam a iniciação à docência como parte curricular desde o início do curso.

Parte-se do princípio que a escola precisa ser objeto/sujeito presente na vida do graduando em história. Nesta perspectiva é necessário que o curso de Licenciatura em História estabeleça espaço/oportunidades para o discente pensar/problematizar a escola que temos. Para tanto, o discente bolsista vivencia um espaço de capacitação para a **pesquisa-ação**, estabelecendo relações com a escola e o professor de história atuante na educação básica.

Essa relação possibilita o graduando identificar e analisar os principais problemas da prática de ensinar/aprender história e estabelecer suas relações com o contexto social e político-pedagógico escolar; analisar concepções e práticas inovadoras no ensino de História e suas relações evidenciando seus fundamentos **historiográficos, pedagógicos e didáticos**; capacita-o no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de observação, registro e problematização dos dados coletados; estimula na aquisição de habilidades e procedimentos metodológicos, teóricos e técnicos, a fim de que possa dar os primeiros passos na produção do conhecimento sobre o ensino/aprendizagem de história no cotidiano escolar.

Estamos assim conectados com a proposta geral do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que almeja a construção de uma *Microrrede Ensino-aprendizagem-formação*, por meio da participação e diálogo com os diversos atores que tecem a teia da formação de professores na UESB. Essa microrrede possibilita um maior diálogo entre os cursos de licenciatura e as escolas de educação básica. Nesse sentido, o Programa também incentiva a formação de professores para a educação básica; fortalece a tríade ensino-pesquisa-extensão na formação de

professores (inicial e continuada) e valoriza o contexto da escola pública como espaço de produção teórica de trabalho intelectual e de desenvolvimento de competências profissionais docentes. Com isso, fortalecemos e ampliamos a qualidade dos cursos de licenciaturas no tocante a sua relação com a escola.

Nesse sentido o Projeto PIBID fortalece a perspectiva de formação do futuro professor de história fincado no princípio de insociabilidade do ensino-pesquisa, teoria-prática. Com isso, fortalecemos e ampliamos a qualidade dos cursos de licenciaturas no tocante a sua relação com a escola. No caso específico de História, possibilitamos o discente aproximar-se da escola e do professor de história adquirindo conhecimento do processo de ensino-aprendizagem de história na sua prática cotidiana, e estabelecendo relações com o professor de história no seu exercício profissional. É uma oportunidade impar para repensarmos o próprio currículo de história e ampliar a investigação dos problemas enfrentados pela educação básica no sentido geral e específico do ensino de história.

Nesta perspectiva, o PIBID atende às demandas já detectadas pelo Curso de História, sobretudo referentes à área de metodologia e prática de ensino que necessita fortalecer e ampliar a relação com a educação básica e com os professores de história nas suas diversas dimensões: ensino, pesquisa e extensão.

As ações orientadoras do Projeto tem como princípio fundamental a imersão do aluno-bolsista no contexto da escola. A intenção é possibilitar a iniciação à docência, por meio de estudos, pesquisas, reflexões, construção de planejamentos, desenvolvimento de atividades didáticas, realização de avaliações etc. sob a orientação e acompanhamento dos professores coordenadores e supervisores, tendo como princípios básicos para a realização das atividades os seguintes momentos:

- Estudo etnográfico da escola e da sala de aula, com o objetivo de construir o diagnóstico das escolas a partir de aspectos relacionados à dimensão do cotidiano da escola e da comunidade
- Planejamento e elaboração de materiais didáticos

- Monitoria didática, momento em que os bolsistas praticam a iniciação a docência através de oficinas temáticas.
- Avaliação e Replanejamento
- Encontros periódicos na universidade para estudos sistemáticos que tem por finalidade a fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento das ações do Projeto no sentido geral e específico do ensino-aprendizagem da história.
- Encontros coletivos na escola com todos os bolsistas de iniciação à docência e supervisores
- Desenvolvimento de uma pesquisa sobre a História da Instituição Escolar

As ações do Pibid História teve início em setembro do ano passado. Até o momento tem possibilitado o grupo vivenciar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O graduando, professor de história em formação, e o professor da educação básica tem tido a oportunidade de capacitar-se nos procedimentos da pesquisa histórica e na análise do ensino-aprendizagem entendendo que teoria e prática é parte de um mesmo processo.

Primeiros frutos – impactos do Pibid nos sujeitos envolvidos

A ação mais efetiva do Pibid História é que tem possibilitado reflexões entre o grupo é resultado da docência monitorada, que tem produzido outro olhar sobre a sala de aula, tanto pelo aluno bolsista quanto para o professor supervisor. A permanência por um período mais longo do monitoramento leva a uma avaliação mais constante e mais rigorosa da prática. Isso tem um impacto no planejamento das aulas e na tentativa de estabelecer um diálogo entre professor/ aluno e entre conhecimento/ prática.

Além disso, a leitura e discussão de textos propostos pela coordenação, a bibliografia indicada e a pesquisa sobre a história da instituição escolar tem possibilitado uma formação continuada dos docentes supervisores, direcionada para as discussões que envolvem educação, metodologia, pesquisa, História e ao mesmo tempo a possibilidade de aplicação desse

arcabouço teórico na prática de sala de aula, na análise da documentação escolar, na pesquisa da história institucional e no planejamento das aulas.

Portanto, para os professores supervisores envolvidos no PIBID esse processo tem sido essencial para repensar sua forma de ensinar, e, sobretudo, marca um reencontro do professor com o debate sobre a educação que tem ocupado espaço na academia.

No que diz respeito ao aluno da graduação, o contado cotidiano com a escola tem sido um aprendizado enriquecedor da sua formação pelas possibilidades de diálogo entre teoria/prática. O conhecimento vivenciado da realidade escolar provoca uma reflexão mais consistente sobre a profissão docente e sobre o conhecimento histórico escolar, levando a estabelecer relações mais efetivas entre os conteúdos estudados no curso de graduação e a perspectiva da docência.

A sistematização e disciplina semanal de estudos no grupo têm influenciado diretamente no seu desempenho nas disciplinas cursadas. Muitos já declararam ainda o interesse em direcionar sua pesquisa de final de curso para a temática do ensino de história, problematizando esse objeto na disciplina de metodologia da pesquisa.

Quanto às escolas envolvidas no Pibid houve, mesmo que indiretamente, uma oxigenação na prática pedagógica em várias dimensões. A presença dos bolsistas e de ações efetivas que movimentam o cotidiano escolar provoca um envolvimento e um repensar da equipe gestora e pedagógica como um todo. A experiência do Subprojeto História tem sido interessante nesse aspecto, em algumas escolas a coordenação sugeriu atividades e demandas que a escola já tinha intenção em desenvolver, mas não tinha quem efetivasse, como por exemplo, a pesquisa sobre a história da escola, além do envolvimento dos bolsistas em alguns projetos já existentes na escola.

Outro aspecto é o envolvimento mais efetivo dessas escolas com a Universidade, agora não apenas em momentos pontuais como o Estágio curricular, mas em ações contínuas com os professores supervisores. Esta situação cria vínculos mais consistentes entre as instituições e provoca compromissos mútuos.

As discussões no grupo de estudo têm provocado reflexões importantes sobre a sala de aula como espaço de pesquisa, não apenas para os bolsistas, mas também para os professores, identificando dificuldades, formas de trabalhar determinados conteúdos e a necessidade de

entender os percursos que os alunos fazem para chegar ao conhecimento. Em relação a este último aspecto, a apropriação da discussão sobre educação histórica e pesquisa etnográfica tem sido enriquecedora para todos. Para os bolsistas representa uma oportunidade de interação entre teoria da história e ensino aprendizagem; para os supervisores tem significado um aprofundamento teórico e uma compreensão de práticas muitas vezes realizadas espontaneamente, sem uma sistematização e avaliação devidas. Percebemos o quanto essas discussões têm provocado nos professores uma inquietação e percepção do significado de ser facilitador da aprendizagem da história, sem que para isso tenha que fugir da complexidade que alguns temas apresentam.

Além disso, apesar da experiência desses professores, o PIBID propõe um olhar mais atento, coletivo, para prática, muitas vezes sedimentada pela experiência, que a enriquece, mas que também pode imobilizá-la. Para os graduandos representa uma possibilidade de vivenciar seu futuro espaço de trabalho, com toda a complexidade que é inerente a um espaço de aprendizagens, de relacionamentos, de limites, de negociações e conflitos. Olhar a escola sob os vários prismas que fazem parte dela e que não se limitam às quatro paredes da sala de aula. E, estando nesse universo, observá-lo a partir das suas temporalidades, diversidades e dos seus movimentos, que faz, por exemplo, que uma aula seja caótica num dia e que consiga ser participativa e significativa no dia seguinte.

Analisar a sala em seu conjunto, como um processo, com muitas interferências, e com uma diversidade de objetivos, significados e propostas que quase sempre convergem para a construção do conhecimento e da identidade dos sujeitos que por ali transitam, este tem sido o maior desafio.

Considerações finais

Certamente que o Pibid tem proporcionado um repensar das Licenciaturas e provocado nos graduandos envolvidos outro olhar sobre a escola. O Programa consegue efetivamente envolver universidade e educação básica, graduando e professor da rede de ensino. Com o Pibid é possível vivenciar a realidade profissional do futuro professor e repensar práticas e teorias.

No entanto, como questionamos no início, as dificuldades de efetivação das ações do Pibid esbarram nas limitações da própria Instituição e de alguns elementos do próprio Programa. No nosso caso específico deparamos com a falta de estrutura, não temos espaço físico para os encontros semanais do grupo de estudo. A intenção era realizar as atividades no espaço do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, como forma de reforçar as ações junto ao curso de Licenciatura como um todo, mas até o momento o Laboratório não possui uma sala. A verba de custeio e consumo nem sempre chegam como previsto inviabilizando várias atividades planejadas.

Outro elemento limitador e que dificulta as ações é o número excessivo de bolsistas por coordenador, no nosso caso são 20 e nem sempre é possível orientá-los de forma mais efetiva. Seria interessante a possibilidade de ter outros coordenadores no próprio curso dividindo as tarefas do Projeto e semeando as ideias nas suas disciplinas específicas.

Precisamos pensar ainda até que ponto 20 bolsistas por graduação é capaz de influenciar/desdobrar em outros discentes e disciplinas provocando efeitos mais consistentes no próprio repensar do curso e de seu currículo. Seria o caso de aumentar o número de bolsista por projeto? De pensar em ações mais diluídas no próprio curso de Licenciatura? Questões que precisam ser refletidas e decididas conjuntamente – Capes, MEC, Instituições, Escolas, Professores, graduandos.

Os desafios estão postos, e acredito que os sujeitos envolvidos nas ações do Pibid pelo Brasil afora tem muito a contribuir com o debate e avanço do Programa.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Kátia M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. IN: **Revista Brasileira de História**. V. 13. Set.1992/ago.1993. São Paulo: Marco Zero, 1986
- BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009
- CADERNOS CEDES. *A prática do ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CAIMI, Flávia. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Da Universidade Federal de Passo Fundo, 2008.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*. Especial. Curitiba. 2006, p. 57-72.

FENELON, Déa Ribeiro. “A formação do profissional de história e a realidade do ensino”. In: CADERNOS CEDES n. 8, São Paulo: Cortez, 1985, p. 24-31.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. Campinas: Papirus, 1997.

NADAI Elza. O Ensino de História o Brasil; trajetória e perspectiva. IN: **Revista Brasileira de História**. V.13. Set.1992/ago.1993. São Paulo: Marco Zero, 1986.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v. 15. 2009.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. IN: **Revista Brasileira de História**. V. 13. São Paulo: set.1992/ago.1993, 1986.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>