

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

FÁTIMA NAILENA DA FONSÊCA CORDEIRO

**O PIBID NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

MOSSORÓ-RN
2019

FÁTIMA NAILENA DA FONSÊCA CORDEIRO

**O PIBID NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso Superior do Programa de Pós- Graduação
em Ensino do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em
cumprimento às exigências legais como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino

Orientadora: Dra. Simone Maria da Rocha.

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

C794 Cordeiro, Fátima Nailena da Fonsêca.

O PIBID na construção dos saberes e práticas para o ensino de história : um estudo a partir de narrativas (auto)biográficas / Fátima Nailena da Fonsêca Cordeiro. – Mossoró, RN, 2019.
121 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.

Orientadora: Dra. Simone Maria da Rocha.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2. Ensino de História. 3. Narrativas autobiográficas. I. Título.

CDU: 37:94

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

FÁTIMA NAILENA DA FONSÊCA CORDEIRO

**O PIBID NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso Superior do Programa de Pós- Graduação
em Ensino do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em
cumprimento às exigências legais como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 13/08/2019, pela seguinte
Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Simone Maria da Rocha, Dra. – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Meyre Ester Barbosa de Oliveira, Dra. - Examinadora
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte



Francisco Vieira da Silva, Dra. - Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Dedico esse trabalho com muito amor e carinho a minha mãe Gildelena, as minhas irmãs Renata e Vitória e ao meu namorado Erivamberto.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração” – Antístenes (440 - 365 a.C.)

Meu coração agradece imensamente e com muito carinho a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Criador, pela sua infinita misericórdia.

À minha mãe, Gildelena Fonsêca por todo seu amor, carinho e dedicação em me ensinar o verdadeiro sentido da vida.

As minhas irmãs Renata e Vitória pela colaboração, paciência e por me ouvir sempre que necessário.

Ao meu namorado Erivamberto, a quem compartilhei momentos difíceis nesse percurso, pela paciência nos momentos em que eu não pude ser paciente com ele, compreensão, amor e dedicação, agradeço pela sua cumplicidade.

Aos meus amigos de todas as horas Ari Lucas e Deusivânia que me apoiaram durante esta longa caminhada.

Aos meus cunhados Rafael Medeiros, Felipe Aguiar e Evamberto Oliveira.

Aos meus familiares em especial a minha prima Elle Freitas.

A Terezinha Oliveira pelo apoio.

A Gerlânia Mendes e João Paulo pelo apoio e colaboração.

À minha orientadora, a Profa. Simone Maria da Rocha, que, sem me conhecer, acolheu-me, por toda paciência em me ensinar todos os saberes necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, sem desanimar com o processo, sorriu e me transmitiu a segurança de que tudo ia dá certo.

Aos membros da banca examinadora.

A todos os meus colegas e professores do POSENSINO.

Meus sinceros agradecimentos aos participantes desta pesquisa, pois a contribuição e os conhecimentos compartilhados foram indispensáveis para realização deste estudo.

Ao Programa de Pós Graduação em Ensino, por ter me proporcionado um significativo aprendizado.

Ora, a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que não se veem.
(BÍBLIA, 1994, p. 455)

RESUMO

Esta dissertação tem como ponto central as narrativas (auto)biográficas de docentes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, do curso de Licenciatura Plena em História. O objetivo geral é o de analisar sentidos atribuídos pelos docentes ao PIBID e depreender com eles as possíveis contribuições para a construção de seus saberes e práticas no ensino de história na Educação Básica. Os objetivos específicos buscam: 1) Entender como os docentes egressos do PIBID, compreendem e significam as suas vivências e experiências no programa; 2) Apontar e refletir as implicações do PIBID na construção de saberes e práticas para o ensino de história; 3) Apreender quais sentimentos foram mobilizados a partir das narrativas(auto)biográficas. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e se ancora nos princípios da pesquisa (auto)biográfica em educação e nas teorias para o ensino de História. São participantes desse estudo 05 (cinco) docentes, que foram bolsistas do PIBID entre os anos de 2012 à 2016. O *corpus* se constitui de 05 (cinco) entrevistas narrativas, recolhidas oralmente e posteriormente transcritas, realizadas nos meses de agosto à setembro de 2018. A análise pautada nas concepções de Jovchelovitch e Bauer (2002), nos conduziu aos seguintes achados: compreensão, entendimento e percepções do PIBID pelos egressos; o PIBID e o ensino de história, suas colaborações à construção de aprendizagens; o PIBID enquanto percurso de aprendizagem formativo, e as recordações de vivências pedagógicas provocadas pelo ato de narrar. Concluímos que iniciativas como o PIBID colaboram para o desenvolvimento educacional do país, neste sentido, evidenciamos, com as narrativas dos egressos do PIBID, que os investimentos em políticas públicas desta natureza podem atenuar algumas das problemáticas vivenciadas no cenário da educação brasileira.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Ensino de História. Narrativas (auto) biográficas.

ABSTRACT

This master's thesis focuses on the (self) biographical narratives of teachers who participated, during undergraduate, from the Institutional Scholarship Program for the Initiation to Teaching- PIBID of the licentiate (degree) course in History. The general objective is to analyze the meanings attributed by the teachers to the PIBID and to deduce with them the possible contributions to the construction of their knowledge and practices in the teaching of history in Basic Education. The specific objectives seek: 1) Understand how the graduates of PIBID, understand and mean their experiences in the program; 2) Point out and reflect the implications of PIBID in the construction of knowledge and practices for the teaching of history; 3) Apprehend which feelings were mobilized from (self) biographical narratives. Research is part of a qualitative approach and is based on the principles of (biographical) research and theories for the teaching of History. Five teachers participated in this research, who lived their experiences in the PIBID between the years 2012 to 2016. The corpus used for analysis is constituted by 05 (five) narrative interviews, as well as records in the field journal of the researcher. The sources were produced in the months of August to September 2018. The analysis based on the conceptions of Jovchelovitch and Bauer (2002), led us to the following findings: comprehension, understanding and perceptions of PIBID by graduates; the PIBID and the teaching of history, its collaborations to the construction of learning; the PIBID as a course of formative learning, and the memories of pedagogical experiences provoked by the act of narrating. We conclude that initiatives such as the PIBID collaborate in the educational development of the country, in this sense, we show, with the narratives of the graduates of the PIBID, that investments in public policies of this nature can attenuate some of the problems experienced in the scenario of Brazilian education.

Keywords: History Teaching. (Self) biographical Narratives. PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - PIBID: Desenho do programa	23
Figura 2 - PIBID: Desenho estratégico/interacionista do programa	25
Gráfico 1- Evolução do número de bolsas do PIBID	29
Gráfico 2 - Concessões de bolsas no intervalo de 2007 a 2016	32
Figura 3 - Proposta de Cronograma para o PRP	35
Figura 4 - PRP: Desenho do programa	36
Gráfico 3 - Número de Publicações ao Ano	50
Figura 5 - Mapa da Região do Vale do Jaguaribe	64
Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa	65
Quadro 2- Cronograma de entrevistas	69
Figura 6 - Estrutura para Redução Gradual do Texto	72
Figura 7- Procedimento prático para redução gradual do texto	73
Quadro 3 - Compreensão, entendimento e significados do PIBID	76
Quadro 4 - O PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história	86
Quadro 5- Recordar é Viver, viver é narrar	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2007	27
Tabela 2 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2009	27
Tabela 3- Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2010 e 2011	28
Tabela 4 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2013	30
Tabela 5- Resumo dos projetos aprovados do PIBID e PIBID diversidade em 2013	30
Tabela 6- Percentual de concessões de bolsas por região	31
Tabela 7- Instituições habilitadas para integrar o PRP	37
Tabela 8 – Levantamento por categorias	51
Tabela 9 - Distribuição do corpus empírico das produções analisadas	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EH	Ensino de História
F.D	Formação Docente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
IES	Instituições de Educação Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
N. A	Narrativas (Auto)biográficas
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRP	Programa Residência Pedagógica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TRAJETÓRIA PESSOAL E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	16
2	EXPERIÊNCIAS NO PERCURSO DE UM CAMINHAR	20
2.1	“É PRECISO VOLTAR AOS PASSOS QUE FORAM DADOS”: CONTEXTUALIZANDO O PIBID	20
2.2	O QUE ENSINAMOS E O QUE APRENDEMOS EM HISTÓRIA?	37
2.2.1	Breve Abordagem histórica Sobre Ensino de História no Brasil	37
2.2.2	Perspectivas do Ensino de História	41
2.3	PRODUÇÕES SOBRE O TEMA E CONTEXTO INVESTIGADO	48
3	TECENDO OS FIOS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA	53
3.1	OS DESAFIOS DE REALIZAR UMA PESQUISA QUALITATIVA	53
3.2	PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	56
3.2.1	Entrevistas Narrativas	59
3.3	O LÓCUS DA PESQUISA	63
3.4	SUJEITOS DA PESQUISA	64
3.5	PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	65
3.6	A ÉTICA NA PESQUISA – QUAIS AS PREOCUPAÇÕES E OS CUIDADOS?	69
3.7	ANÁLISE DOS DADOS	71
4	CONSTRUINDO ENREDOS: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE EGRESSOS DO PIBID	75
4.1	O QUE CONTAM OS EGRESSOS DO PIBID SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS?	76
4.2	PIBID E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS	86
4.3	RECORDAR, VIVER E NARRAR: SENTIMENTOS COMPARTILHADOS	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação, a pesquisa (auto)biográfica vem ampliando e produzindo conhecimentos sobre o sujeito em processo de formação, as relações de espaço/tempo e as experiências/subjetividades que se constituem essenciais para a evidência da própria história social. Segundo Passeggi (2011), a necessidade de uma renovação metodológica nas Ciências Humanas e Sociais é resultado de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia e o axioma da objetividade, propiciando mudanças que trouxeram à tona o sujeito ator-autor de sua própria história.

No Brasil, são inúmeras as pesquisas que vem sendo desenvolvidas a partir de narrativas (auto)biográficas¹, sobre a formação de professores de história, tomando como princípios os estudos que buscam compreender as experiências, saberes e práticas no ensino de história que conduziram o sujeito a profissionalização docente, isto é, há um movimento epistêmico que coloca o sujeito no centro de sua história. As narrativas (auto)biográficas são importantes instrumentos de pesquisa por possibilitar, dentre outros aspectos, a autorreflexão da prática profissional e de si mesmo, contribuindo para um processo de crescimento pessoal, profissional mais significativo e emancipatório.

Segundo Ferrarotti (2010), as narrativas (auto)biográficas são suficientes para dar legitimidade a uma pesquisa, além disso, o autor enfatiza que as narrativas não são apenas monólogos pronunciados a um observador que está minimizado a um suporte humano, ou melhor, um gravador, toda entrevista é uma interação social completa, na qual percebemos o envolvimento de expectativas e valores implícitos.

Este trabalho apresenta uma pesquisa com docentes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), produção desenvolvida vinculada à linha de pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, oferecido em associação ampla pelas instituições Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A investigação tem como foco narrativas (auto)biográficas de docentes egressos do PIBID do curso de Licenciatura Plena em História, de uma instituição pública no interior do estado do Ceará, que foram bolsistas do programa entre os anos de 2012 a 2016, e estão atuando

¹ Esta afirmação se justifica pelo levantamento bibliográfico, apresentado no tópico 2.3- Produção Acadêmica Sobre Ensino de História, PIBID e Narrativas (Auto) biográficas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

como professores na rede pública de Educação Básica. Guiaram-nos as seguintes questões: De que modo os participantes deste estudo compreendem e significam as suas experiências no PIBID? Quais as implicações do PIBID para construção dos saberes e práticas no ensino de História? Além destes questionamentos, pensando sobretudo a interação proporcionada a partir das narrativas (auto)biográficas, interrogamos. Quais os sentimentos que nossos participantes compartilham conosco sobre a experiência da narração?

Neste sentido, justificamos a relevância deste estudo por compreendermos que o PIBID demonstra-se inovador, a partir do momento em que possibilita aos licenciandos a imersão no futuro contexto de trabalho, proporcionando uma construção de aprendizagens. Assim, elencamos como relevante compreender de que forma as vivências do PIBID intervêm na construção de saberes e práticas para o ensino de história. Além disso, neste estudo partilhamos da compreensão de que ouvir/compartilhar as narrativas (auto)biográficas de professores de história, egressos do PIBID, permite uma socialização de experiências, e a partir deste momento propiciamos uma construção conjunta de conhecimento sobre trabalhar o ensino história.

Acrescentamos que no percurso para o desenvolvimento inicial deste estudo, realizamos um estado do conhecimento, no qual podemos visualizar um número reduzido de pesquisas dentro da abordagem PIBID, ensino de história e narrativas (auto)biográficas, no entanto, ressaltamos que em nenhum momento temos a intenção de preencher lacunas, mas contribuir para o desenvolvimento do conhecimento nesta perspectiva.

O objetivo geral deste estudo é o de analisar sentidos atribuídos pelos docentes ao PIBID e depreender com eles as possíveis contribuições para a construção de seus saberes e práticas no ensino de história na Educação Básica. Os objetivos específicos buscam: a) Entender como os docentes egressos do PIBID, compreendem e significam as suas vivências e experiências no programa; b) Apontar e refletir as implicações do PIBID na construção de saberes e práticas para o ensino de história; c) Apreender quais sentimentos foram mobilizados a partir das narrativas(auto)biográficas.

Em um momento introdutório, exteriorizamos os questionamentos que norteiam este estudo, seguido da justificativa, apontamos os objetivos que nos guiam para a construção desta pesquisa e, além disso, discorremos sobre a trajetória pessoal da pesquisadora e a aproximação com o objeto de estudo, pois, compartilhamos do princípio deontológico descrito pela Association Internationale des Histoires de Vie e Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHVIF-REB), no Livret de présentation (2005, p. 14-17), que

assegura a necessidade de escrever a nossa própria narrativa, ou seja, antes de lidar com a de outrem, precisamos reconhecer/narrar nossa própria história.

No segundo capítulo – Experiências no Percorso de um Caminhar –, apresentamos o PIBID por meio de uma breve abordagem histórica, através de consultas em documentos oficiais, como relatórios de gestão emitidos pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DEB/CAPES, editais e portarias, discutindo também os objetivos do programa através da análise teórica de sua fundamentação. Em seguida, refletiremos teoricamente sobre o ensino de história, a partir de uma abordagem histórica e levantamos algumas questões da constituição curricular a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalizando a discussão do capítulo, apresentamos um levantamento bibliográfico de pesquisas que contemplam o PIBID, ensino de história e narrativas(auto)biográficas.

No terceiro capítulo – Tecendo os Fios da Abordagem Metodológica –, evidenciamos uma breve discussão teórica sobre a pesquisa qualitativa em educação. Em um segundo tópico, esclarecemos sobre a pesquisa (auto)biográfica e as entrevistas narrativas, com estas a intenção de conceituar os caminhos a serem percorridos em nossa metodologia. Em sequência, demonstramos brevemente o local da pesquisa e posteriormente os sujeitos, com o propósito de mais claro possível o percurso do estudo. No momento seguinte, tratamos dos procedimentos, as entrevistas narrativas, bem como as questões éticas que norteiam esta pesquisa. Concluimos este capítulo definindo os passos para análise dos dados produzidos.

No quarto capítulo – Construindo Enredos: reflexões a partir de narrativas (auto)biográficas de egressos do PIBID –, expomos as análises realizadas a partir das narrativas (auto)biográficas dos participantes/colaboradores do estudo. Dividimos o capítulo em três tópicos, sendo estes: O que contam os egressos do PIBID sobre suas experiências, em que como os educadores compreendem as suas vivências no PIBID, no segundo momento PIBID e Ensino de História: Construção de aprendizagens, salientamos como o PIBID contribuiu na construção de saberes e práticas para o ensino de história, no momento final deste capítulo, Recordar, Viver e Narrar: Sentimento compartilhados, ressaltamos os sentimentos que foram mobilizados por nossos participantes/colaboradores a partir das narrativas (auto) biográficas.

Nas Considerações Finais temos a intenção de refletir sobre os principais resultados obtidos a partir das análises realizadas, além de buscar e apontar outros caminhos a serem

percorridos dentro desta temática, ou seja, podemos indicar novas possibilidades de aprofundamento e ampliação de estudos com docentes egressos do PIBID

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 80)

Assim como nos faz refletir Freire, ser professor não é algo pré-determinado em nossas vidas, mas acontece como uma produção de si, que ocorre de forma processual, não acontece do dia para a noite, são um conjunto de experiências que nos formam. E o que são experiências se não um emaranhado de acontecimentos que vão nos constituindo?

Segundo Passeggi (2011, p. 4), “[...] o termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à ‘prova, ensaio, tentativa’, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece [...]”. Partindo desta compreensão, a autora referencia as explicações de Bondía (2002, p. 21) sobre “[...] a associação entre experiência e perigo, na medida em que “provar” (*expereri*) contém a mesma raiz (per) de ‘perigo’ (*periculum*).” “Dentro desta perspectiva, a experiência significa ter vivenciado algo, ter sobrevivido a riscos e levar aprendizados dos mesmos. Bondía (2002, p. 21) nos faz refletir que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”.

Nesse sentido, Delory-Momberger (2008) enfatiza que as narrativas feitas pelos sujeitos constituem o vivido e as experiências, assim, no momento em que o sujeito narra sua própria história, este ganha forma, isto é, a narrativa é um lugar, e nossa história de vida acontece dentro da narração.

Nosso entendimento parte da compreensão de Passeggi (2010, p. 1) ao dizer que “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se [...]”. Logo, compreendemos que ao narrar nossas histórias passamos por um processo de construção de relações ressignificadas, que contribuem para melhor depreender e organizar as experiências vividas, na medida em que atribuímos sentidos distintos.

Desse modo, partimos da orientação da corrente teórica a qual nos filiamos, da Pesquisa Biográfica em Educação, de que para trabalhar com as histórias de vida (do outro), precisamos reconhecer a existência de nossa própria história, e como aponta Delory-

Momberger (2008), nossa narrativa é também a nossa vida, ou seja, tomamos propriedade de nossa história a partir do momento em que a contamos. A fim de atender ao princípio deontológico, inscrito na Carta da ASIHVIF-REB, apresento² fragmentos da minha história. Com a conclusão do meu Ensino Médio, logo aprovei no vestibular para o curso de Licenciatura Plena em História, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), na cidade de Limoeiro do Norte – CE, neste momento vivenciei muitas dificuldades, a transição do Ensino Médio para o Nível Superior não foi uma experiência fácil em minha vida, mas considero que teve uma grande importância em minha trajetória pessoal.

Neste momento, o apoio da minha querida mãe foi fundamental para que eu conseguisse conciliar tudo que vinha acontecendo de novidades comigo, pois, ela sempre esteve presente e paciente para ouvir todas as minhas angústias e meus medos durante todo esse tempo, além de buscar me ajudar financeiramente.

Nos anos subsequentes, tive a oportunidade de participar de simpósios sobre ensino de história, momento em que me aproximei do Professor Dr. Olivenor Chaves, a quem devo muito da minha formação, pois foi através dele que tive a oportunidade de participar de um projeto de iniciação científica, no qual desenvolvi atividades de pesquisa, assim, pude compreender os desafios e dificuldades que são enfrentadas quando decidimos realizar uma pesquisa.

A partir das minhas vivências durante as atividades de iniciação científica, passei a compreender melhor a minha própria formação, conseguindo me encontrar dentro do curso de história, sobretudo considero que este processo contribuiu de forma significativa, me constituindo muito como pessoa e estudante, percebo que os momentos vivenciados e compartilhados durante a minha graduação me fortaleceram para que eu continuasse em frente.

No final da minha graduação, durante o período de estágio à docência passei a frequentar a escola como uma “quase professora”, este período foi um momento desafiador, pois, para mim, eu teria certeza ou não sobre a profissão que escolhi, com o passar dos dias eu percebi que o contexto escolar cheio de efervescências de certa forma me agradava, desse modo, eu pude confirmar que me sentia confortável na escolha da minha profissão. Pude visualizar como a escola é cheia de vida, como as salas de aula são movimentadas por conversas, barulho e euforia por parte dos alunos, com isso percebi como é desafiador o exercício de educar, em que vivenciamos a cada dia uma experiência diferente e inovadora em nossas vidas enquanto docentes.

² Nesta seção do texto, assumo o uso da 1ª pessoa do singular, em virtude do caráter pessoal da narrativa e pela sustentação teórica assumida.

O estágio supervisionado para nós, futuros professores, é interpretada como uma forma de manter contato direto com a escola, possibilitando assim, um conhecimento da dinâmica da escola básica. Sendo uma experiência a ser compartilhada e discutida, sobretudo porque as vivências na escola devem ser debatidas entre nós, para que seja possível um aprimoramento da nossa formação.

As minhas primeiras ações pedagógicas durante o estágio eram bastante restritas. Porém, elas se constituíam em tentativas de obter o melhor caminho, e as melhores formas de proceder com as minhas práticas de ensino, como uma referência que veio me auxiliar neste processo posso evidenciar Fontana (2010), em seu estudo nos faz refletir sobre o tornar-se educador, além de apontar alguns questões que estão presentes no momento em que vamos constituindo nossa profissionalização.

Na trama de relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e de normas que regem o cotidiano educativo e das relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo vão construindo seu ser profissional (FONTANA, 2010, p. 50).

Durante as minhas primeiras aulas, lembro que minha atuação como professora buscava encontrar uma “receita certa” no momento de explicar o conteúdo e realizar as atividades em sala, mas durante as experiências pude perceber que nem sempre a mesma dinâmica se aplica para todas as turmas, desta maneira passei a perceber que a profissão requer uma inovação, todos os dias.

Paralelo ao estágio supervisionado acompanhei, de forma muito próxima, as atividades realizadas pelo PIBID, pois o programa era desenvolvido com minhas colegas de graduação na escola onde desenvolvia minhas atividades como estagiária. Neste período, tive o desejo de participar, no entanto, não foi possível, mas acompanhei as atividades de forma indireta.

Em seguida, participei do Seminário de Estudos Travessias da Formação Docente: Perspectivas Críticas, organizado pelo Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UECE³. Durante o evento, pude conhecer melhor como estava ocorrendo o desenvolvimento do programa dentro da universidade. Percebendo o relevante papel que vinha sendo desenvolvido pelo PIBID dentro dessa instituição e das escolas parceiras, passei a me questionar como os egressos do PIBID percebem a relevância do programa em suas vidas? O que esta experiência mudou na construção de suas profissões? O que o PIBID acrescentou na vida destes sujeitos/ professores em formação?

³ Universidade Estadual do Ceará

Com a conclusão da graduação no ano de 2015, vivenciei momentos de dúvidas, entre seguir os estudos em uma pós-graduação ou buscar lecionar nas escolas, após refletir bastante sobre as duas possibilidades resolvi pleitear uma seleção de mestrado. Para a elaboração do projeto me debrucei em inquietações que me acompanhavam desde o período da graduação, estes questionamentos apontavam para a realização de um estudo sobre o PIBID. Dessa maneira, iniciei a produção de um projeto para submeter em uma seleção logo no início de 2016, no entanto, não fui aprovada.

No decorrer do mesmo ano, busquei melhorar o projeto e me preparar melhor para outras seleções, conseguindo obter aprovação no programa de pós graduação no início de 2017. Estas foram algumas das experiências que me constituíram no âmbito pessoal e profissional.

2 EXPERIÊNCIAS NO PERCURSO DE UM CAMINHAR

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (CORALINA, 1987, p. 63)

Nesta seção, iniciamos a caminhada, semeando os apontamentos teóricos que norteiam nossa pesquisa, na qual buscamos refletir sobre o contexto em que o PIBID emergiu e suas modificações até os dias atuais. Além disso, trouxemos uma abordagem sobre o ensino de história, contemplando as questões históricas e como o mesmo se constituiu no âmbito nacional. Para concluir, realizamos um estado do conhecimento concentrando estudos que abordam o PIBID e o ensino de história a partir de narrativas (auto)biográficas, nestes tivemos a intenção de nos aproximarmos das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área, afim de buscarmos um melhor entendimento das questões que orientam este estudo.

2.1 “É PRECISO VOLTAR AOS PASSOS QUE FORAM DADOS⁴”: CONTEXTUALIZANDO O PIBID

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 2007, p. 475-476)

Ao refletirmos com o escritor percebemos que as viagens se prolongam em nossas mentes, lembrar e narrar se constituem para o viajante como à ação de recomeçar, em que podemos ver o que já foi visto de maneiras diferentes, assim, nós viajantes ressignificamos nossas experiências através das palavras que nos levam a fins e recomeços, as clarezas e as sombras em nossas existências. Dessa forma, nós viajantes, voltaremos aos caminhos percorridos pelo PIBID, desde seu princípio até as modificações dos dias atuais.

A CAPES, a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, teve suas competências modificadas de forma que a instituição, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passam a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

⁴ Saramago (2007, p. 475)

No contexto de reformulação da CAPES, surgiu o PIBID como um programa para incentivo a iniciação à docência no ano de 2007, no qual foi lançado o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 12/2007 de 12 de dezembro do mesmo ano. Inicialmente o programa contemplava apenas as Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica que possuíam cursos de licenciatura.

As instituições interessadas deveriam encaminhar um projeto institucional para avaliação da CAPES, passando pela aprovação, a instituição seria contemplada com uma bolsa mensal aos licenciandos, uma bolsa mensal destinada aos professores da IES, denominados coordenadores do projeto e coordenadores de área do conhecimento, e aos educadores da escola de Educação Básica, denominados supervisores. Além disso, o projeto institucional era contemplado por uma parcela de custeio para sua execução. (BRASIL, 2007b).

A princípio, o programa contemplava as ciências exatas e da natureza (Física, Química, Biologia e Matemática), devido à grande carência de professores dessas disciplinas. Além disso, tinha por finalidade propiciar uma familiaridade com o ambiente escolar e com o exercício das práticas e construções metodológicas. Assim, destacamos que o programa é idealizado para melhorar a formação do futuro educador a partir de sua inserção na realidade escolar (BRASIL, 2007b).

Ressaltamos que o PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC), que tem como um dos principais objetivos valorizar o magistério e apoiar o processo de formação de estudantes de licenciaturas plenas das instituições de Educação Superior. Além disso, busca contribuir para formação inicial e continuada de professores, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública.

Neste sentido, proporciona a participação nas experiências metodológicas das práticas docentes, por vezes, inovadoras e interdisciplinares, na tentativa de superar alguns problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem, além disso, mobiliza os professores que já atuam nas escolas a serem colaboradores da formação dos docentes iniciantes. As atividades do programa passaram a ser desenvolvidas “[...] no início de 2009, apenas o PIBID tinha recursos próprios da Capes, mas seus descritores no PPA⁵ e na LOA⁶ limitavam sua implementação e o programa ainda não se concretizara [...]” (BRASIL, 2013d, p. 11).

⁵ Plano Plurianual

⁶ Lei Orçamentária Anual

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, fica regulamentado como Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a atuação da CAPES no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada, como exemplo concreto, ressaltamos o próprio PIBID.

Em decorrência do êxito de suas primeiras ações, com base nos resultados positivos obtidos nas licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática, o PIBID foi ampliado para atender a instituições federais e estaduais de ensino superior por meio do Edital CAPES nº 02 de 2009, em que a prioridade foram dos cursos licenciatura em física, química, filosofia, sociologia, matemática, biologia, pedagogia e em letras português, além de atender apenas a modalidade de ensino médio, passando a abranger a Educação Básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Outra modificação no edital de 2009 foi a alteração de nomenclatura utilizada para o educador do Ensino Superior responsável pela coordenação do projeto institucional, antes era chamado coordenador de projeto e posteriormente passou a ser denominado coordenador institucional. Além disso, destacamos que no primeiro edital não foi informado o valor pago para cada modalidade de bolsa, desse modo a informação é mencionada apenas no edital de 2009, no qual fica definido os seguintes valores: bolsistas R\$ 350,00 reais; docentes das instituições de nível superior R\$ 1.200,00 reais; e para os professores da Educação Básica o repasse é de R\$ 600,00 reais.

A seguir visualizamos como o programa vem desenvolvendo essas articulações de diálogo e interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores, gerando um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.

Figura 1 - PIBID: Desenho do programa



Fonte: (BRASIL, 2015, p. 63)

Os discentes integrados às instituições formadoras são inseridos no âmbito escolar, a partir da interação com coordenador institucional, coordenador de área e supervisores. Esta organização proporciona uma dinâmica de formação extracurricular para os futuros educadores, além disso, a escola também se constitui como uma das responsáveis pela formação dos futuros docentes.

Neste seguimento, observamos que o programa busca propiciar para os licenciandos uma vivência dentro da escola, para mais, a interação com educadores mais experientes pode contribuir para a construção inicial de suas práticas, conforme aponta Silva (2013, p. 3):

O PIBID reconstrói a noção de escola como lugar de produção identitária de sujeitos diversos. Aos licenciados a escola passa a ser o lugar em que o ser sujeito educador se evidencia nas possibilidades de atuação nos processos formativos. Trata-se, pois, de ofertar uma formação mais humanística e intelectual ao professor, o que lhe permite compreender e atuar na sala de aula nas condições reais em que o tempo passa a ser elemento determinante para a compreensão do que se deve fazer em uma sala de aula.

O PIBID proporciona ao licenciando ser inserido no contexto da escola, desde o início de sua formação, garantindo uma experiência e uma formação diferenciada, integrada a saberes essenciais da profissão, ademais, esta experiência oferece a busca de uma reflexão sobre o entendimento da profissão docente, que pode ser compartilhada e constituída com os educadores veteranos, que já exercem a profissão. Nesse sentido, Nóvoa (2003, p. 5) diz:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Assim, compreendemos que o educador juntamente com seus educandos pode desenvolver a construção de conhecimentos e contextos de vivências. Contudo, é de fundamental importância evidenciar que além da formação teórico/prática, o professor em formação precisa atentar-se para o desenvolvimento de pesquisas vinculadas à prática em sala de aula.

Neste sentido, destacamos que o programa disponibiliza bolsas para que alunos de licenciaturas exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de áreas – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

A modalidade de bolsas de iniciação à docência são destinadas para os graduandos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura, a bolsa de coordenação institucional é destinada ao docente da instituição de ensino superior responsável pelo projeto institucional perante a CAPES, a coordenação de área é exercida pelo educador responsável pelo planejamento, organização e acompanhamento dos bolsistas em sua área, o supervisor é o professor da Educação Básica que está vinculado ao projeto institucional, este desenvolve a atividade de acompanhar e supervisionar os bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2011b)

Segundo André (2012, p. 125), é importante ressaltar que:

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.

Assim, compreendemos que os educadores supervisores acumularam experiências durante a carreira docente, portanto tais aprendizagens se constituem como significativas e a partir do momento que são compartilhadas com os futuros educadores acabam contribuindo para a formação dos licenciandos. Logo, a partir do momento em que o PIBID contempla estes educadores com ampla vivência pedagógica na escola com a participação no programa e concessão de bolsas, partilhamos do entendimento que estes professores sentem-se valorizados, reconhecidos e estimulados.

Para mais, salientamos que o programa é fundamentado em princípios pedagógicos claros e possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na Educação Básica. A figura a seguir esboça o desenho metodológico do programa.

Figura 2 - PIBID: Desenho estratégico/interacionista do programa



Fonte: (BRASIL, 2015, p. 65)

O PIBID pretende alcançar uma nova cultura educacional, pautado em uma articulação entre aspectos “[...] teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos [...]” (BRASIL, 2010, p. 66). Assim, o programa tem como eixo orientador a formação e a interação de saberes distintos sobre a docência, sendo estes: a construção de:

[...] conhecimentos prévios e representações sociais manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior”. (BRASIL, 2015, p. 66).

Em 24 de Junho de 2010 foi instituído o Decreto nº 7.219, sendo este um passo muito importante no sentido de tornar o programa uma política de Estado, e não de Governo, assim, o Decreto publicado neste ano sinalizou “[...] a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais [...]”, tendo como objetivo que o PIBID “[...] seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (BRASIL, 2015, p. 64).

No mesmo ano, o PIBID lança dois editais, o primeiro Edital CAPES nº 18 de 2010 destinado às instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. O segundo, Edital Conjunto nº 2 de 2010 CAPES/Secad, para instituições que trabalham nos programas de formação de professores PROLIND⁷ e PROCAMPO⁸, ou seja, o

⁷ Programa de formação de Professores destinado a comunidades indígenas.

⁸ Programa de formação de Professores na zona rural.

edital também foi destinado à zona rural e educação básica indígena, constituindo o PIBID Diversidade, que concede bolsas a alunos matriculados em cursos das licenciaturas nas áreas Interculturais, para o desenvolvimento de atividades didático pedagógicas, englobando além de escolas indígenas e do campo, as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas.

Ao final do mesmo ano, foi divulgada uma nova Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, nesta foram ressaltadas normas gerais para o PIBID, a partir desta Portaria foi lançado o Edital CAPES nº 01 de 2011, no qual o PIBID amplia seu público-alvo para todas as instituições públicas de Ensino Superior. Outra alteração presente neste edital foi o acréscimo do coordenador de área de gestão, cargo destinado ao docente da IES dos participantes do programa. Em 20 de março de 2012, o Edital nº 11 de 2012 CAPES, foi destinado para instituições de Ensino Superior que já desenvolviam o PIBID e desejavam sua ampliação e para IES novas que desejassem implementar o PIBID em sua instituição.

Segundo André (2012), o investimento e o desenvolvimento dos programas que contemplam a parceria entre universidade e escola é de grande relevância, pois, a partir desta valorização, é possível constituir excelente alternativa de superar o distanciamento dos espaços destinados a formação e do exercício profissional: portanto, tais iniciativas colaboram para que os estudantes das licenciaturas possam se identificar com a profissão além de proporcionar um favorecimento a inserção na docência.

Em 4 de abril de 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento de ordenamento jurídico da educação do país, enfatizando no artigo nº 62 o incentivo à formação docente⁹. Dessa maneira o PIBID se concretizou como uma exigência legal, sendo instituído pela LDB. Em 2 de agosto de 2013, o programa teve um crescimento significativo, lançando dois editais, sendo o primeiro Edital nº 61 de 2013 CAPES, para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni¹⁰, e um segundo Edital, nº 66 de 2013 CAPES de 6 de setembro de 2013, o PIBID-Diversidade. Para mais, o edital deste mesmo ano, resalta os valores mensais a serem obtidos pelos participantes. Para os bolsistas de iniciação à docência (licenciandos), o valor fixado foi de R\$ 400,00; para os supervisores (professores da educação básica), R\$ 765,00; para os coordenadores de área e para os coordenadores de área de gestão, R\$ 1.400,00; e para os coordenadores institucionais (docentes das instituições de nível superior), R\$ 1.500,00.

A partir da exposição dos editais e portarias entre os anos de 2007 a 2013, percebemos que o PIBID passou por um processo de expansão o que resultou em uma

¹⁰ Programa Universidade para Todos.

diversidade do público crescendo e variando de forma progressiva, desde sua implementação, foi abrangendo os mais variados participantes, realidades escolares e acadêmicas distintas, logo, podemos melhor evidenciar nos dados a seguir.

No Relatório Final de Gestão 2009-2011/DEB/Capes, foi apresentado um panorama geral de todos os editais já disponibilizados pelo PIBID, ademais, é apontado o histórico geral com total de bolsas aprovadas e implementadas pelo programa. A partir deste demonstrativo destacamos os números de concessões de bolsas por edital no ano de 2007, como podemos observar a seguir:

Tabela 1 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2007

TIPO DE BOLSA	NÚMERO DE BOLSAS
Iniciação à docência	2.326
Supervisão	503
Coordenação de área	216
Coordenação de área de gestão	0
Coordenação institucional	43
TOTAL DE BOLSAS	3.088

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2011b, p. 9).

A partir dos dados demonstrados na tabela acima, observamos que o programa começa com um número de bolsas limitado, mas nos anos subsequentes há um acréscimo significativo, o que demonstra uma ampliação do programa. Além disso, percebemos como o mesmo acaba passando por um processo que busca sua consolidação. No ano de 2009, o programa começa a demonstrar um desenvolvimento progressivo, como podemos visualizar melhor a seguir no demonstrativo quantitativo de oferta de bolsas, disponibilizados pela CAPES.

Tabela 2 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2009

(Continua)

TIPO DE BOLSA	NÚMERO DE BOLSAS
Iniciação à docência	8.882

Tabela 3 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2009

(Conclusão)

TIPO DE BOLSA	NÚMERO DE BOLSAS
Supervisão	1167
Coordenação de área	506
Coordenação de área de gestão	0
Coordenação institucional	51
TOTAL DE BOLSAS	10.606

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2011b, p. 9)

Partindo dos dados apresentados, ressaltamos as bolsas de iniciação docência apresentaram um crescimento entre os anos de 2007 à 2009 de aproximadamente 281,8%, os professores supervisores 132%, coordenação de área 134,2 % e a coordenação institucional 18,6 %. Desta forma, visualizamos um processo de ampliação significativo do número de bolsas, neste sentido, compreendemos que mais Instituições de Ensino Superior buscaram aderir ao programa, o que demonstra uma boa aceitação do PIBID.

Nos anos subsequentes, podemos continuar visualizando o crescimento do PIBID, entre os anos de 2010 e 2011:

Tabela 4 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2010 e 2011

TIPO DE BOLSA	2010 Comunitárias	2010 Diversidade	2011 IPES
Iniciação à docência	2.441	1422	9.104
Supervisão	414	277	1.450
Coordenação de área	135	63	752
Coordenação de área de gestão	0	0	102
Coordenação institucional	30	20	102
TOTAL DE BOLSAS	3.020	1.782	11.510

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2011b, p. 9)

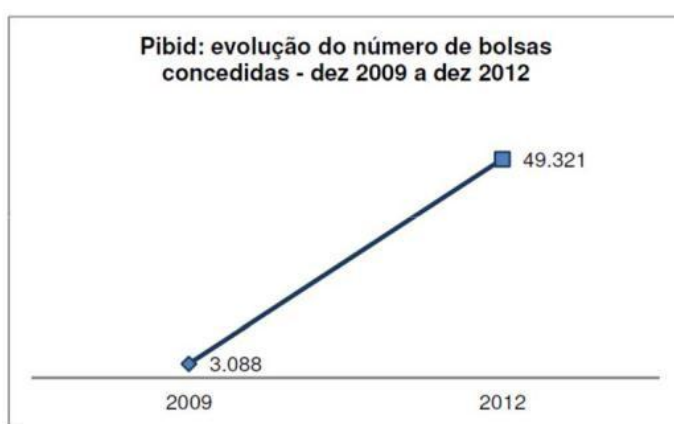
No ano de 2010, o programa apresentou um número de concessão de bolsas mais compactado, no entanto destacamos que o número vigente de 16.714 mil bolsas¹¹, o que

¹¹ As bolsas vigentes são resultado cumulativo da soma das bolsas concedidas por editais mais o número de bolsas já implementadas.

demonstra que o PIBID permaneceu em crescimento. No ano seguinte, foram concedidas 11.510 bolsas, somando o total de 30.006 bolsas vigentes. Em 2012, o programa seguiu ampliando a quantidade de bolsas para 22.403, obtendo 49.321 bolsas em vigência.

Assim, evidenciamos que o PIBID vinha obtendo uma aquisição significativa de bolsas, o que demonstra que o programa estava cada vez mais passando por uma ampliação e recebendo cada vez mais investimentos para seu desenvolvimento. Como podemos evidenciar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Evolução do número de bolsas do PIBID



Fonte: (BRASIL, 2013e, p. 63)

Ao tratar do impacto do PIBID, o Relatório de Gestão da DEB (2009-2012, p. 64-69) ressalta, que no ponto de vista dos bolsistas o programa oferecia uma formação contextualizada, e colaborava para o êxito dos bolsista em suas atividades acadêmicas. No olhar dos coordenadores, o programa representa uma forma inovadora na formação docente, além de proporcionar um incentivo à produção científica sobre a formação de professores. Para os supervisores, o PIBID abrange uma iniciativa para o incentivo da formação continuada dos estudos, além de colaborar na renovação da prática pedagógica. Para as escolas, o programa colabora para elevação do desempenho dos alunos.

No Relatório de Gestão 2009-2013/DEB/Capes, é exposto o demonstrativo quantitativo referente à disposição de bolsas do ano de 2013, ressaltamos que neste ano o PIBID alcançou a meta de concessões de 90.254 bolsas, assim, atingindo o maior número de bolsas já disponibilizadas em toda a trajetória do programa, como podemos melhor visualizar a seguir:

Tabela 5 - Concessão de bolsas por edital do PIBID em 2013

TIPO DE BOLSA	2013 PIBID	2013 PIBID-Diversidade
Iniciação à docência	70.192	2.653
Supervisão	11.354	363
Coordenação de área	4.790	134
Coordenação de área de gestão	440	15
Coordenação institucional	284	29
TOTAL DE BOLSAS	87.060	3.194

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2013d, p. 83).

A análise da tabela evidencia a permanência do crescimento significativo do programa, se equiparmos com a Tabela 1, verificamos que o PIBID iniciou com 3.088 bolsas em 2007 chegando em 2013 com 90.247 bolsas, que foram implementadas no ano de 2014. A partir destes dados quantitativos, ressaltamos que o número crescente de participantes nos permite constatar que o programa veio se fortalecendo dentro das universidades e que existe uma permanência das instituições já atreladas ao programa, bem como, salientamos que essa ampliação neste espaço de tempo demonstra que surgiu um interesse de outras instituições a participarem do PIBID.

A seguir destacamos os dados quantitativos referentes às instituições envolvidas no PIBID e PIBID-Diversidade:

Tabela 6 - Resumo dos projetos aprovados do PIBID e PIBID diversidade em 2013

RESUMO	2013 PIBID	2013 PIBID-Diversidade	TOTAL
Projetos Institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2.997
Escolas	5.398	Sem informação ¹²	5.398

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2013d, p. 83)

A partir dos dados, expostos na tabela acima, ressaltamos que as 90.247 bolsas, são distribuídas entre 313 projetos desenvolvidos em 284 instituições de nível superior envolvendo mais de cinco mil escolas da educação básica (BRASIL, 2013d), tornando-se o Programa que

¹² No Relatório de Gestão da DEB (2009-2013), ao qual nos pautamos para a construção da tabela 05 a informação referente ao número de escolas que foram contempladas pelo PIBID-Diversidade se encontrava ausente.

mais cresceu em termos quantitativos no âmbito da CAPES. A seguir destacamos como estas bolsas são distribuídas nas regiões do país:

Tabela 7 - Percentual de concessões de bolsas por região

REGIÕES	IES	BOLSISTAS	PORCENTAGEM %
CENTRO-OESTE	21	8.894	10%
NORTE	27	9.103	10%
SUL	66	18.857	21%
NORDESTE	56	28.019	31%
SUDESTE	114	25.381	28%
TOTAL	284	90.254	100%

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2013d, p. 84)

A partir da tabela destacamos que a região Nordeste foi contemplada com o número maior de bolsas, além disso, evidenciamos que as regiões do Norte e Centro-Oeste apresentaram um menor número de bolsistas em todo o país. Para mais, analisamos que as regiões Nordeste e Sudeste representam 59% do número de bolsas distribuídas no país, o que demonstra que o PIBID passou por um processo de fortalecimento nestas regiões.

Em 2015, o PIBID passou por um processo de desaceleração em seu crescimento, ou seja, o programa passou por ajustes e cortes de seus recursos oferecendo o total de 81.993 mil bolsas, o que representa um decréscimo nas concessões de 8.254 bolsas. No entanto, ressaltamos que este declínio dos investimentos orçamentários do programa é resultado da constituição de um novo cenário político, econômico e educacional no país, marcado por uma crise o Brasil vivenciou uma série de denúncias de corrupção nos variados setores da sociedade. No final do mesmo ano, com uma série de escândalos marcando o cenário nacional, iniciou-se em 2 de dezembro de 2015 o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, constituindo-se como centro de muitos debates.

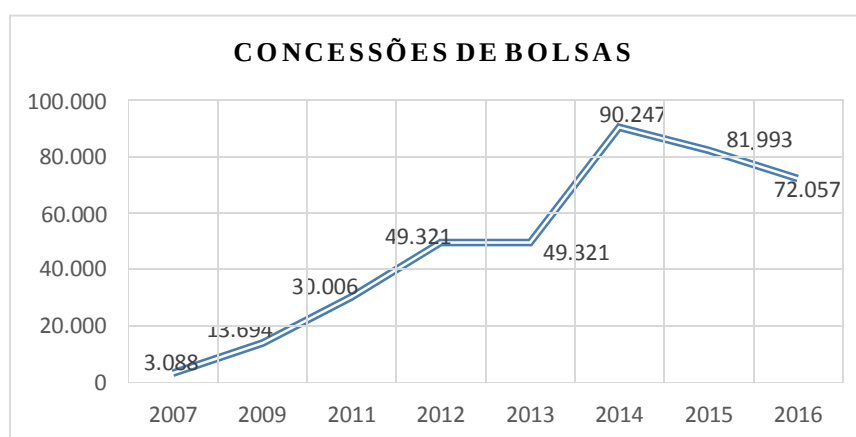
No ano seguinte, o PIBID vivenciou uma etapa delicada, como podemos ressaltar de acordo com a publicação de uma nota no site da CAPES, o número de bolsas ativas do programa para 2016 foram de 72.057, destas 58.055 para bolsistas de iniciação à docência, 9.019 para supervisores e 4.983 para os professores dos cursos de Licenciatura (CAPES..., 2017), desse modo, ressaltamos que se equiparmos os dados de concessão de bolsas de 2014 com as de 2016, o programa obteve uma perda significativa de 18.190 bolsas.

Neste contexto, salientamos que em 31 de agosto de 2016, com votação no Senado brasileiro, foi aprovado o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff com 61 votos favoráveis e 20 contrários. Assim, refletimos que esta profunda desestabilização política

reverberou em todos os setores do país, provocando uma instabilidade no âmbito educacional. Portanto, vivenciamos um processo de corte de verbas, além disso, algumas medidas polêmicas foram instituídas, como a reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e, com a mesma, a autorização do uso do notório saber como pré-requisito para lecionar. Este momento conturbado conduziu a uma série de greves em diversos setores do país, inclusive na esfera educacional por parte dos professores.

O gráfico a seguir apresenta a trajetória de crescimento do PIBID até o ano de 2014, além disso, salientamos as perdas nas concessões de bolsas que ocorreram a partir de 2015, como visualizamos a seguir:

Gráfico 2 - Concessões de bolsas no intervalo de 2007 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Com base no gráfico, analisamos que o PIBID inicia o processo de declínio a partir de 2015. Como já evidenciado anteriormente, o que visualizamos é uma redução de investimentos, reflexo da difícil situação enfrentada pelo país, que acabou afetando programas educacionais como o PIBID, assim, as ameaças de cortes profundos acabaram comprometendo o progressivo desenvolvimento do programa.

Partindo deste cenário de fragilidades vivenciado pelo programa, uma série de lutas foram emergindo em prol de: consolidar o PIBID como uma política pública de estado, sua ampliação e suas implicações na formação dos educadores e dar visibilidade aos impactos deste programa no âmbito escolar e nas instituições de nível superior.

Segundo Santos e Cruz (2017), é importante refletir que os cortes no programa implicam em uma descontinuidade de uma política pública que vem tendo uma iniciativa significativa na busca de avanços para a educação do país. É importante destacar que o PIBID

realiza um trabalho de base dentro dos cursos de licenciatura, além de propiciar uma parcial estabilidade econômica dos licenciandos ao ofertar bolsas.

Em meio a este cenário de crise, foi proposta uma modernização do programa, por outro lado, não foi aberto nenhum fórum de debates para essa reformulação do PIBID, o que evidencia uma ausência da participação de membros envolvidos para o estabelecimento dessa discussão. Partindo desta perspectiva, uma série de movimentos se organizaram em busca de uma estabilidade para o programa, exigindo ainda seu crescimento. Desta forma, mesmo vivenciando inconstâncias, o PIBID permanece.

Dentre os movimentos que se constituíram podemos destacar o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpibid), criado em 2013, com a intenção de manter uma aproximação dos membros envolvidos com iniciação à docência, além disso, representa uma organização de resistência para enfrentar os problemas acerca do programa, a indicação de demandas, problemas e ações, além da elaboração de políticas para melhorá-lo. É importante destacar que existiu uma forte movimentação nas redes sociais com a expressão “fica PIBID”¹³, recebendo o apoio de milhares de pessoas entre bolsistas, professores, pais, gestores, membros da comunidade, além de entidades que se manifestaram em busca de consolidar a permanência do programa.

Segundo Locatelli (2017), percebemos este aprofundamento de instabilidades quando direcionamos nossa atenção para os últimos tempos. O que observamos são consequências que comprometem a continuidade do PIBID e a correção de seus problemas pontuais. Como aspectos evidentes dessa realidade ressaltamos: a tentativa de uma modificação radical na estrutura e finalidade do programa pela Portaria nº 46 de 2016, a redução dos recursos para investimento no programa e os sinais de uma desestruturação enquanto uma política prioritária, além disso, o “silêncio” da CAPES e do MEC nos últimos tempos mediante a situação que vem sendo vivenciada.

Para Locatelli (2017, p. 9) é relevante ressaltar que:

Sobre a tentativa de modificação radical das estruturas do PIBID, destaca-se, sobretudo, a edição e posterior revogação da portaria nº 46/2016 da CAPES, que visava, segundo o Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), deslocar a natureza do programa de formação docente para uma ação de reforço escolar. Também na avaliação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a referida portaria revelou-se na contramão do pactuado pelo grupo de trabalho, desviando o PIBID de sua finalidade principal que era a formação de um contingente mais qualificado de professores para todos os níveis de ensino.

¹³ Referência da página, na rede social: <https://www.facebook.com/Fica-PIBID-454188994748895/>

A partir do fragmento, compreendemos que a tentativa de proporcionar modificações na estrutura e finalidade do programa se constituem como uma tentativa de institucionalizar um retrocesso. Apesar da revogação da Portaria nº 46 de 2016, observamos um decréscimo dos investimentos no programa, como já demonstramos anteriormente, assim, ressaltamos que as mobilizações em defesa do programa vem construindo um espaço de resistência.

No ano de 2018, com o lançamento de um novo Edital Capes nº 7 de 2018, o programa passa a contemplar os graduandos na primeira metade do curso de licenciatura, assim, poderá ser bolsista do programa aquele aluno que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso. Nesse sentido, a duração máxima das bolsas concedidas nesse edital é de 18 meses. Partindo destas informações, ressaltamos que o PIBID não tem possibilidade de contemplar os graduandos até o final do curso, ficando limitada sua participação a um ano e meio de programa.

O Edital Capes nº 7 de 2018 define como núcleo de iniciação à docência um grupo composto por um coordenador de área, três docentes da educação básica (supervisores) e no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes. Quanto à concessão de bolsas neste edital, fica definido a oferta de 45 mil cotas na modalidade de iniciação à docência. É importante ressaltar, que para cada núcleo serão disponibilizados 24 cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência por núcleo, para as IES que desejarem contemplar 30 discentes terão que incentivar a inclusão de participantes sem bolsas. Neste sentido, analisamos que a oferta de vagas sem a disponibilização de bolsas significa uma institucionalização dos cortes orçamentários vivenciados pelo PIBID.

Neste mesmo ano é anunciado pelo MEC um processo de modernização do PIBID¹⁴, instituindo pela Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado através do Edital Capes nº 06 de 2018, que tem por objetivo selecionar Instituições de Ensino Superior para a implementação de projetos inovadores com a intenção de proporcionar uma articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Conforme o explicitado no Edital Capes nº 06 de 2018, o PRP busca propiciar um apoio ao aperfeiçoamento da formação dos licenciandos por meio de projetos que fortaleçam o campo da prática, proporcionando um exercício efetivo da relação da prática e teoria profissional docente. Além disso, o programa tem por intenção uma reformulação do estágio

¹⁴ Ressaltamos que a afirmação é pautada na publicação da Revista Educação, escrita por Mariana Kuzuyabu, 13 de dezembro de 2017.

supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por embasamento as experiências vivenciadas na residência pedagógica. Visa a fortalecer e ampliar a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e a escola. Para além disso, o programa busca promover uma adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica de acordo com as orientações da BNCC.

A formação ofertada pelo PRP tem como público alvo discentes regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo; podendo ser desenvolvido em cursos na modalidade presencial ou a distância, desde que a IES seja vinculada ou Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de contemplar instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.

Na figura a seguir, podemos visualizar, a proposta de cronograma sugerida pela CAPES para o PRP:

Figura 3 - Proposta de Cronograma para o PRP

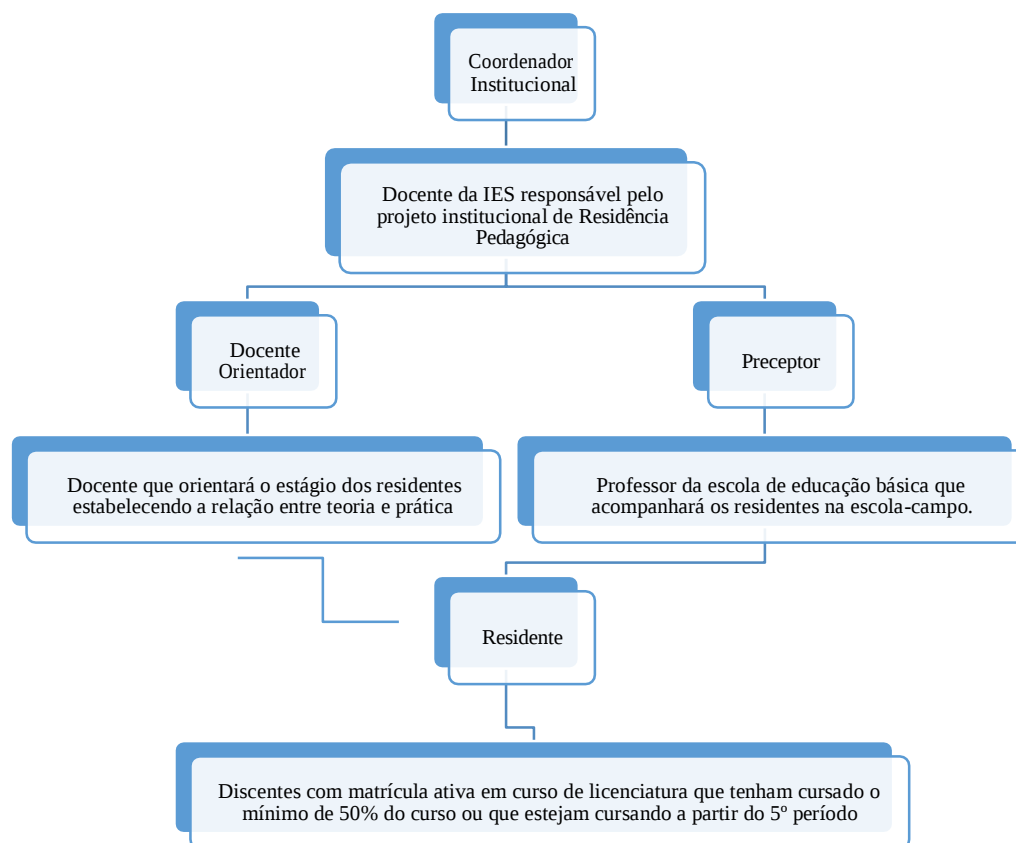
SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																		
2018					2019												2020	Total
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	
Preparação do aluno para participação no programa	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	440 horas
	60 horas na escola				320 horas										20 horas		40 horas	
Formação do supervisor	Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência				Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final		Avaliação e socialização	

Fonte: (BRASIL, 2018b, p.18)

A carga horária o PRP se constitui com o total de 440 horas de atividades, subdividido em 60 horas destinadas à ambientação na escola, 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica, e 60 horas para atividades conclusivas de relatório final e socialização, além disso, observamos que um bolsista do PRP deve dispor uma média de 25 horas mensais para as atividades do programa. Como ressaltado, o programa tem por durabilidade máxima o período de 18 meses.

Partindo deste sucinto esboço do PRP, concentramos no organograma a seguir como o programa é constituído:

Figura 4 - PRP: Desenho do programa



Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2018a)

A partir do desenho do programa observamos que o discente em formação recebe uma assistência com a colaboração de um docente orientador e um preceptor, além disso, acrescentamos que no Edital Capes nº 6 de 2018 é especificado que cada núcleo de residência deve ser constituído por um orientador, três preceptores e o mínimo de vinte quatro residentes e o máximo de trinta, desta forma, cada preceptor será responsável por acompanhar o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

Em 1 de agosto de 2018 a CAPES publicou o resultado da terceira etapa - Edital CAPES nº 06 de 2018, no qual é divulgado o número de instituições habilitadas pelo processo seletivo do PRP em que foram selecionadas o total de 242 instituições, estas se encontram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 8 - Instituições habilitadas para integrar o PRP

REGIÕES	NUMERO DE INSTITUIÇÕES HABILITADAS	PORCENTAGEM %
CENTRO-OESTE	24	9,92
NORTE	25	10,34
SUL	49	20,24
NORDESTE	56	23,14
SUDESTE	88	36,36
TOTAL	242	100%

Fonte: Adaptado de Resultado da Terceira Etapa BRASIL, (2018b, p. 1-17)

Desta forma, partindo das informações no esquema acima, observamos que as regiões do nordeste e sudeste apresentam um maior número de instituições que foram contempladas pelo programa, além disso, ressaltamos que a região do Centro-Oeste obteve o menor número de instituições habilitadas a integrar o PRP. Atentamos que o programa se concentra em algumas regiões, no entanto, é de grande relevância pensar em uma distribuição mais equilibrada entre as regiões do Brasil.

De modo geral, ressaltamos que o PIBID continua em funcionamento, embora enfrentando dificuldades como a redução de cotas para bolsas, corte de custeios e a institucionalização de bolsistas voluntários, nessa perspectiva estas questões nos geram fortes preocupações com o futuro do programa, no entanto, é importante ressaltar que suas ações permanecem presentes no cenário da educação brasileira.

2.2 O QUE ENSINAMOS E O QUE APRENDEMOS EM HISTÓRIA?

O fragmento acima nos faz refletir que atualmente o ensino de História deve buscar esclarecer os mais variados questionamentos dos processos humanos através do tempo, além da busca de formar o cidadão para compreender e participar ativamente dos processos democráticos do país, isto é, colaborando diretamente para que o sujeito possa transitar no mundo em que vivemos, com suas múltiplas culturas e faces.

2.2.1 Breve Abordagem histórica Sobre Ensino de História no Brasil

O ensino de história foi instituído no Brasil somente em meados do século XIX, como ressalta a historiadora Cainelli (2010) naquele período, os conteúdos eram pautados na história da civilização europeia, pois este modelo buscava contemplar a reprodução dos heróis europeus e suas conquistas. Portanto, a Europa era a sociedade que deveria ser copiada. Os

conteúdos explorados apresentavam uma abordagem em que cada fato era único, não havendo probabilidade de repetição, isto posto, a história deveria ser reconstituída de forma objetiva sem influências da subjetividade, pois, somente assim era considerada verdadeira, consequentemente científica.

Desta forma, observamos que o ensino de história vivenciava um processo linear, contrariando a ideia de uma história cíclica, além disso, a ausência da concepção de subjetividade conduz o conhecimento histórico para um distanciamento dos sujeitos. Em uma abordagem teórica, esta forma de compreensão do ensino de história sofre uma forte influência na História Metódica/Positivista que, segundo Reis (2006), a história se limitaria a documentos escritos e oficiais de eventos políticos. A função do historiador seria a de recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhes a narrativa. Filosoficamente, considerava que a história era conduzida pelas ideias e que o historiador deveria descobrir as forças espirituais de que a história era a realização.

Segundo Cainelli (2010) a história passou a ter o papel de consolidar a formação dos estados nacionais e das condições para a construção de espaços para propagação dos feitos heróicos por meio das atitudes dos estados representados por seus comandantes. Em especial no Brasil, as influências desta abordagem são ressaltadas após a Proclamação da República, a partir do momento em que a História do Brasil é incluída nos currículos primários e secundários das escolas.

Neste sentido, o ensino de história inicialmente se consolida para uma formação de uma nação que acredite em seus heróis e possam se inspirar nestes sujeitos, fazendo brotar um sentimento de amor, respeito e lealdade a pátria, ou seja, um dos seus objetivos era de constituir uma identidade nacional, mas sobretudo pautada em um patriotismo.

Cainelli (2010) ressalta que a definição dos conteúdos a serem abordados nas escolas foram definidos pelo grupo de docentes do Colégio D. Pedro II¹⁵, localizado no Rio de Janeiro, e pelos membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)¹⁶, que

¹⁵ Segundo Schmidt e Cainelli (2004), o Colégio D. Pedro II é antigo colégio dos órfãos de São Pedro, fundado em 1837 por decreto do regente Pedro de Araújo Lima. Para a educação secundária Brasileira, foi considerado um dos marcos relevantes, seus docentes participaram da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁶ Segundo Fonseca (2006), o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, tinha com objetivo de elaborar uma história nacional e difundi-la, por meio da educação, mais especificamente por meio do ensino de história, ou seja, após a produção desta história, a mesma deveria ser conhecida por todos, a melhor estratégia para isso, seria por meio da escola. Do IHGB ela seria encaminhada às salas de aula, por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, que em grande maioria era produzido por escritores sócios do Instituto.

determinaram os conteúdos a serem ensinados sobre a história do Brasil, com ênfase na história da pátria e a constituição do povo brasileiro, consolidando o estudo da História Nacional.

Segundo Bittencourt (2009, p. 61), o ensino de história para a escola elementar/primária ou “primeiras letras” tinham como objetivo a formação de uma identidade nacional, além disso, as leituras abordadas buscavam instigar a imaginação dos meninos para a constituição de um “senso moral”, ou seja, emergia uma ideia que o sujeito tinha deveres em nome de sua pátria e seus governantes. Assim, o ensino era direcionado para uma “formação moral e cívica [...] os conteúdos passaram a ser elaborados para construir a ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.” É importante refletirmos que sem uma identidade nacional o Brasil não poderia obter um reconhecimento quanto nação no meio externo, isso inviabilizava sua inserção em um contexto mundial, além disso, era necessário difundir sua própria cultura, constituindo bases lineares de sua própria história.

Bittencourt (2009) ressalta que, com a abolição, ocorreu um crescimento populacional proveniente do processo de imigração e urbanização, então, emergiu a necessidade dos direitos sociais e civis se estenderem a um número maior de pessoas, neste sentido, a escola vai ganhar uma nova evidência, pois surgiu a necessidade de uma maior quantidade de pessoas alfabetizadas para, assim, conquistar uma cidadania política.

A referida autora destaca que no início do período republicano o direito ao voto era restrito para as pessoas alfabetizadas, ocorrendo a necessidade de ampliação de políticas públicas para um maior grupo de pessoas. Nesse sentido, o processo de democratização da alfabetização não ocorre de forma despretensiosa, ou seja, existia a finalidade de ter um grupo maior de pessoas votantes.

Bittencourt (2009) ressalta que o ensino de história buscava integrar os setores sociais que anteriormente eram negligenciados, no entanto, é importante citar que existia uma intenção do ensino de história se estender para estas classes. Contudo, é importante observar que a intenção era de uma escolarização que deveria impregnar a valorização de uma ordem e de obediência a uma hierarquia, tendo sempre como referência os modelos que vinham sendo consolidados na Europa.

Os livros didáticos elaborados no início do século XX se organizavam com um conteúdo que contemplasse essa perspectiva, ou seja, era centralizado numa história da pátria, focando em suas riquezas, a beleza da terra, os rios o clima, além de tratar os mestiços como pessoas pacíficas e felizes, e colocar os portugueses no papel de civilizadores, o cristianismo como forma de propiciar uma moral e bons costumes. Isto é, observamos a constituição de uma história que privilegiava a construção e sustentação de uma elite branca.

Naquele período, o ensino de história era pautado na memorização, ou melhor, aprender história significava saber os nomes de pessoas tidas como importantes para sociedade, datas marcantes, além disso, os alunos precisavam reproduzir de acordo com o que estava escrito nos livros, como aponta Bittencourt (2009). Compreendemos que pensar o ensino de história a partir da memorização não construía a aquisição de um conhecimento problematizado, por conseguinte, o ensino se distanciava da construção de um pensamento crítico.

Em uma nova proposta para orientação curricular, segundo Goodson (2001), emergiu uma proposta de substituir a História e a Geografia pelos Estudos Sociais, o que surge juntamente com o movimento da Escola Nova sofrendo uma influência do movimento norte-americano, visando integrar o sujeito na sociedade a partir do ensino destes conteúdos, isto é, o papel dos estudos sociais era de propiciar essa interação.

Neste sentido, destacamos que segundo Saviani(2012), no modelo do escolanovismo as turmas se constituíam em grupos pequenos de alunos, a configuração curricular atendia ao interesse do aluno, assim o espaço educacional era equipado com os mais variados recursos possíveis, neste sentido, este modelo requisitava um alto investimento governamental, resultando em um padrão impraticável, além disso, neste formato as escolas passariam por uma transição perdendo os aspectos frios e sombrios para ambientes alegres e multicoloridos, no entanto, o alto custo limitou este novo modelo de organização a pequenos grupos das elites.

Tratando sobre as questões curriculares, a historiadora Bittencourt (2009) aponta que no secundário, no século XIX, o ensino de história nas escolas públicas era baseado no currículo designado de humanístico clássico pautado nos estudos das línguas, com ênfase no Latim, além de priorizar a literatura clássica da antiguidade como modelo padrão e referência de cultura. Assim sendo, podemos refletir que o modelo de ensino buscava introduzir a ideia de pertencimento a uma elite.

Segundo Bittencourt (2009), no fim do século XIX, o currículo humanístico passou por uma série de críticas. Com o processo de modernização o contexto curricular muda, com a visão de introduzir as ciências da natureza para a formação, construindo agora um currículo denominado de científico. Desta forma, a busca naquele momento era de constituir um novo modelo de elite, forjado nos moldes do capitalismo industrial.

Atentamos que o ensino de história no Brasil foi se constituído através de intervenções que objetivavam legitimar uma história para uma elite brasileira, no entanto, observamos que as classes mestiças foram deixadas de lado, sem direitos a uma história própria. Assim, observamos que a divisão de classes interviu fortemente e influenciou a construção do

currículo para o ensino de história, ou seja, percebemos que a intenção do currículo era de constituir uma concepção de uma história elitista e branca espelhada nos moldes europeus.

Nesse contexto, compreendemos que as influências sociais não ocorrem somente na constituição do ensino de história, mas toda a construção da educação pública no Brasil passou por um processo semelhante, como ressaltam Freitas e Biccás (2009, p. 22):

A educação pública que se configurou no Brasil não foi somente resultado de um descaso proposital do Estado. Visando empobrecer um sistema para atender “na medida exata” as demandas da produção que se modernizava. A construção social da escola pública, no Brasil, não foi e não é somente um “reflexo” da estrutura econômica. Essa escola também resultou da opinião que várias camadas sociais compartilharam a respeito dos seus próprios direitos de mobilidade, os quais não se apresentaram sem demonstrar também uma disponibilidade a procurar na esfera privada os signos de sua distinção, de modo a fazer com que instituições básicas da plataforma republicana como a escola pública e o hospital público, por exemplo, em menos de um século fossem convertidos em símbolos de decadência social para alguns ou expressão de homologia entre o que são os pobres e o que são as instituições que os pobres frequentam, ou ainda que seja inconsistente a presunção de que a escola pública só recebe alunos pobres.

A partir da citação, ressaltamos que a educação pública no Brasil não se constituiu alheia as questões de distinção social, ou seja, ocorre uma fragmentação entre sociedade elitista e abastarda. Nesta logicidade, observamos os impactos da política neoliberal que vem centralizando uma lógica de mercado, neste sentido a construção curricular passa por este processo e vem buscando atender especificidades do neoliberalismo.

Partindo desta concepção, Libâneo (2012, p. 16) enfatiza a existência de um dualismo vigente na escola, em que destaca “num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada primordialmente, as missões sociais de assistência[...]”. Portanto, refletimos que a escola para as massas acaba optando pelo mínimo de aprendizagens, ou seja, escola pública brasileira atual, marcada como uma escola de receptividade social para os pobres.

2.2.2 Perspectivas do Ensino de História

Segundo Gaddis (2003), estudar o passado não será a bússola segura para prever o futuro, mas podemos compreender que o conhecimento de nosso passado histórico nos faz ter uma percepção crítica e prepara para o futuro, isso acontece a partir do momento em que expandimos nossas experiências, habilidades e sabedoria. A partir do momento ao qual pensamos o ensino de história, podemos nos questionar o que aconteceria se não ensinássemos

história? Quais prejuízos isso traria para a formação de nossos alunos? Então, qual a importância deste estudo?

Para o historiador Winock (1998), a história contribui para compreendermos o presente, o comportamento e evolução humana, perceber que isso é atrelado a temporalidades que têm um princípio e um fim. Assim “a história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente.” (WINOCK, 1998, *apud* MATTOZZI, 1998, p. 26)

Segundo Cainelli (2010), antes de tudo o educador precisar ter a sapiência que o aluno é capaz de aprender história e pensar historicamente. Ensinar e pensar historicamente consiste em desenvolver uma capacidade de um modo de argumentar para o outro, de estabelecer uma relação da experiência humana com a vida prática de cada um.

Dentro desta perspectiva Rusen (2001) afirma que este pensar é construído e concretizado por meio da produção de uma narrativa, quando o sujeito interpreta seu passado/vivências, se torna compreensível a ideia de que história é transitar entre a experiências humanas e a vida prática.

Partindo destas discussões, podemos refletir que a concepção de história constituída dentro da escola é pautada nos conteúdos que os professores levam para dentro da sala de aula. Definir estes conteúdos escolares, remete atender demandas ligadas aos poderes constituídos, ou melhor, à definição do que se ensina é caracterizada por disputas envolto de memórias e a constituição de uma nação e de seus seres sociais (CAINELLI, 2010).

Desta forma, o exercício do ensino de história perpassa por um processo em que o educador precisa selecionar alguns conteúdos a serem explorados em sala, logo, acabamos optando por uma determinada variante dos acontecimentos. Segundo Hobsbawm (1998, p. 71), “[...] todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção”. Neste sentido, faz necessário compreender que selecionar conteúdos não é uma tarefa fácil para o educador, embora o livro didático possa auxiliar em uma organização dos conteúdos, o professor tem a importante empreitada de entender como estes conteúdos foram selecionados.

Dentro desta perspectiva de seleção dos conteúdos, Cainelli (2010, p. 32), afirma que:

Quando ensinamos sobre a História, trabalhamos com acontecimentos que são selecionados enquanto conteúdos pela importância que representam nas sociedades.

Nesse sentido, a História tenta compreender os atos humanos do passado. A história pode englobar uma época ou uma vida individual, o estudo de uma cidade ou de uma nação.

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos para serem trabalhados em sala de aula, conduzem o educando à constituição de um pensamento histórico, isto é, a partir do olhar que professor aborda o aluno segue construindo sua forma de pensar, portanto, trabalhar a diferença e a tolerância na formação dos cidadãos conscientes de sua história e da história do outro, significa educar humanamente.

Nestas perspectivas, propomo-nos a realizar uma breve abordagem a partir dos PCN'S e a BNCC de como o ensino de história vem se constituído no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) se constituem como uma proposta de orientação curricular a serem observados na elaboração dos currículos dos estados e municípios no âmbito nacional. A BNCC é edificada com a proposta de construção de um referencial nacional obrigatória para instituições públicas e particulares, com o intuito de elaboração e adequação de seus currículos e propostas pedagógicas que estabelece um conjunto de aprendizagens indispensáveis a todos os estudantes.

O Ministério da Educação em 1997 divulgou a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. No ano de 1998, foi apresentada a versão final dos PCN'S para os últimos quatro anos do nível básico fundamental de 5ª a 8ª séries. Desta forma, ressaltamos que o BRASIL (1997, p. 26) aponta como objetivo substancial para o ensino de história nos primeiros anos do fundamental, “à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.”

Neste sentido, compreendemos que o ensino de história nos primeiros anos do fundamental, busca conduzir o educando para a construção da noção de identidade, a partir das relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, ou seja, compreender sua própria identidade os conduzem para um entendimento do meio social em que vivem, neste sentido ser, sentir e saber o mundo buscando formar um sujeito capaz de assumir formas de participação social, política e de pensamentos/ações críticas, que possam buscar modificações para a realidade histórica ao qual está imerso.

Para essa construção de pensamento dos educandos, se constitui como um norte para a seleção dos conteúdos a serem ministrados. Em especial no ensino de história podemos observar:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui

os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. (BRASIL, 1997, p. 34)

Neste sentido, observamos que o ensino de história para os anos iniciais do fundamental busca articular os conteúdos históricos com o cotidiano dos educados, ou seja, destacamos que obter um entendimento do tempo presente e a compreensão do meio em que estão inseridos são grande relevância, além disso, se estabelece como necessário uma ampliação da visão de mundo.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 168), a história local, contempla a compreensão do espaço/tempo, além disso este enfoque é apontado como proeminente “para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho, lazer - e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.”

Para os últimos anos do ensino fundamental, o BRASIL (1998, p. 7) aponta como o primeiro de seus objetivos “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” À vista disso, compreendemos que um dos intuitos do ensino de história partilhados a partir do Brasil (1998), é de formar o educando que esteja comprometido com sua cidadania e possa contribuir para o avanço da democracia, além de ser capaz de compreender criticamente os processos sociais e políticos da sociedade. Conforme podemos inferir no fragmento do documento abaixo transcrito.

A proposta central dos PCNs no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis. Não só propõe a superação dessa concepção tradicional, como defende o ensino de História comprometido com o exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade plural e democrática (BRASIL, 1998, p. 10).

Os parâmetros para área da História se estruturam em duas partes. O primeiro momento vem apresentando características da História no Ensino Fundamental, sobressaindo a relevância e os métodos de ensino, os objetivos almejados em relação a cada conteúdo ministrado, a forma de organização do conteúdo e como o mesmo deve ser selecionado e as possíveis articulações com os temas transversais. Em um segundo momento, é apresentado as

especificidades para cada ciclo, com seus objetivos, eixos temáticos e critérios de avaliação, além disso, é ressaltado orientações de materiais didáticos e estudo dos tempos históricos. (BRASIL, 1998, p. 15).

Neste segmento, refletimos que os Parâmetros curriculares objetivam uma formação para cidadania, no entanto apontam como orientação curricular que:

Nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo.[...] De modo geral, pode-se dizer que os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais.[...] De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências.[...] No caso do tempo histórico, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas. (BRASIL, 1998, p. 39)

Entendemos que estas orientações para o ensino de história tem como propósito um estudo baseado em uma visão tradicional, em que enfatiza os grandes heróis, acontecimentos marcantes e as datas comemorativas, nesta perspectiva, observamos que esta orientação curricular não condiz com o intuito de constituir uma compreensão de cidadania e democracia.

Para além destas questões, o BRASIL (1998, p. 55-56), apontam que os alunos devem chegar com um nível de criticidade que possa colaborar na construção do entendimento dos contextos históricos, com uma propriedade da noção de tempo além disso, devem ter desenvolvido o domínio de realizar indagações.

Desta forma, ressaltamos que para os alunos desenvolverem essa compreensão do ensino de história, é de grande relevância um bom desenvolvimento da leitura e escrita, partilhando desta compreensão, Caimi (2006, p. 19), ressalta que “o domínio da leitura e da escrita, elemento fundamental para a aprendizagem de qualquer componente curricular, e especialmente da história [...]”

Neste sentido Martins (2012, p. 767) afirma que:

O conhecimento histórico é construído e transmitido em grande parte, através da leitura e escrita, seja em que nível for. E quando nossos alunos possuem deficiências na leitura e escrita, percebemos o grande desafio que está a nossa frente. Se não temos o preparo adequado para tais desafios – e temos que busca-lo no decorrer do processo – as dificuldades crescem ainda mais.

Partindo do entendimento do referido autor, refletimos como a formação docente deve se constituir próxima da relação entre teoria e prática, pois, a partir do momento em que

os educadores se encontram preparados para lidar com estas dificuldades, anteparamos os possíveis prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, ademais, é preciso constituir metodologias para serem desenvolvidas em sala de aula, em que os educadores possam construir um entendimento sobre a história juntamente com seus educandos.

Conforme Cabrini (2000, p. 68), é bastante esclarecedor pensar aulas de História com a intenção de despertar nos educandos a sua habilidade de se expressar como o sujeito da reflexão, a partir do olhar para os fatos e tempos históricos, assim o educador carrega consigo a capacidade de auxiliar os educandos e juntos construírem este conhecimento. Desta forma, evidenciamos como é relevante que o professor possa construir conhecimentos ao longo de sua trajetória como docente, pois, assim estará desenvolvendo sua capacidade de orientar suas atividades de ensino.

O ensino médio teve seus PCN'S divulgados no ano 1999, posteriormente passando acrescido pelos PCN'S + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais em 2002. Em uma primeira versão BRASIL (1999, p. 21) o ensino de história está inserido em uma grande área das ciências humanas, em que sua tendência é para uma educação humanista, pautada em uma estética da sensibilidade, “que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo”, uma igualdade política “que consagra o Estado de Direito e a democracia”, e uma ética da identidade, “desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias”. (BRASIL, 1999, p. 21)

Nesta perspectiva, o ensino médio apresenta como abordagem para o ensino de história algumas questões já vista no fundamental, como um exemplo concreto disso, ressaltamos a construção da identidade e a constituição da formação para cidadania além disso, a compreensão do mundo presente. Neste sentido, compreendemos como foco central dos PCN'S a formação para cidadania, assim a organização dos conteúdos históricos buscam uma junção desta duas esferas.

Os PCN'S de História para o Ensino Médio reafirmam tais princípios:

[...] a História para os jovens para do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do ensino fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 1999, p. 22).

Desta forma, o ensino de história é integrado a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no entanto nos PCN +, é proposto um ensino pautado em eixos temáticos, como

um exemplo: Cidadania: diferenças e desigualdades, neste sentido compreendemos que os eixos temáticos ampliam possibilidades de abordagens para o ensino de história, no entanto, apresentam eixos temáticos amplos que nem sempre harmonizam com as realidades vivenciadas pelos educandos.

Nesta perspectiva, compartilhamos do entendimento apontado por Neves (2000, p. 126), quando afirma, “O ensino temático, ao contrário do “programático”, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta.” Ou seja, observamos que este ponto de vista recorta um grupo de alunos para serem contemplados, quanto a prioridade é de um ensino inclusivo, “Ao estabelecerem os temas, a priori, e ao “sugerirem” os conteúdos, com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual.”

Segundo Neves (2000, p. 126), o perfil constituído nos parâmetros é de um “[...] estudante brasileiro, subjacente nos PCN de História, é o jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial.” Consideramos que a definição destes aspectos acabam dificultando para educadores e educandos o entendimento do ensino de história. Assim, observamos que os PCN’S para o ensino médio se fundam em uma série de propostas, no entanto apresentam contradições entre si. Nossa intenção não foi de aprofundar uma discussão sobre as propostas curriculares nos PCN’S, mas de apresentar alguns elementos de como o ensino de história é abordado.

No que concerne a BNCC, no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 que orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular de forma obrigatória no âmbito da Educação Básica Nacional, a mesma foi aprovada para à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, desta forma nos questionamos, como será esta nova organização curricular para o ensino de história? Que mudanças foram propostas?

Sucintamente, com a BNCC o ensino de história no nível fundamental se constitui a partir de nove competências, dentre elas destacamos a organização cronológica dos acontecimentos históricos, propõe um ensino que possa realizar análise de documentos e problematizar os conceitos historiográficos, além disso, é orientada a construção de uma identidade para os educandos.

Brevemente é importante refletirmos que a organização cronológica a partir de uma perspectiva eurocêntrica acaba focando o ensino a partir de uma determinada visão, em que acaba propiciando prejuízos para o aluno. É de suma importância que o ensino de história possa contemplar os diversos acontecimentos históricos, as sociedades e entendimento do mundo

global de forma plural. Para Martins (2009, p. 166), a escola deve desempenhar um papel para desconstrução de estereótipos, “ajudar a firmar a ideia da diferença, que nos faz, nem melhores, nem piores, mas únicos e particulares, e aptos a compreender que histórias particulares fazem parte da história coletiva”. Assim centralizar as abordagens de ensino pouco contribuem.

No âmbito do ensino médio a BNCC, para a disciplina de história vem contemplando o ensino de História no Brasil estabelecendo relações com o continente americano, além disso, durante os anos do ensino fundamental é apresentada uma proposta de ensino com uma ênfase na História da Antiguidade. No entanto no ensino médio a história antiga é praticamente extinguida. Ressaltamos ainda que a abordagem do ensino de história para o ensino médio está em consonância com uma perspectiva euro centrista.

É importante refletirmos que a antiguidade é um recorte de relevância para que os educandos desenvolvam uma compreensão do campo político, assim este distanciamento que ocorre no ensino médio proposto pela BNCC, acaba proporcionando prejuízos para que os alunos possam compreender os processos políticos no mundo presente, ou seja, o meio no qual estão inseridos.

Destacamos que no presente momento a forma como vem sendo apresentada a nova condução para o ensino de história a partir da BNCC acaba proporcionando uma distância da constituição de um conhecimento histórico científico, isto é, limitando sua formação. Resumidamente, compartilhamos o entendimento que a BNCC, busca a construção de um currículo comum a nível nacional. No entanto, a proposta para o ensino de história apresenta algumas contradições internas além disso, esta forma de abordagem cronológica propicia a ideia de que a história se constituiu de forma linear, o que remete a uma percepção de constante progresso para humanidade, no entanto, não ocorre desta forma e propagar estas concepções resultam em uma apropriação de um entendimento do ensino de história desacertado.

2.3 PRODUÇÕES SOBRE O TEMA E CONTEXTO INVESTIGADO

Neste tópico, apresentamos um levantamento das pesquisas que foram realizadas com a intenção de melhor conhecer os estudos que vem sendo desenvolvidos dentro da perspectiva sob a qual abordamos este estudo. Não temos a intenção de realizar um levantamento de todos os estudos da área, mas a partir deles buscar uma melhor assimilação de como estas pesquisas vem se constituindo no âmbito da educação e do ensino. Além disso, não temos a finalidade de assumir estas análises como uma verdade universal, mas nosso intuito é de praticar o exercício à pesquisa.

Na busca por mapear e sintetizar algumas destas produções acadêmicas, realizamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Este estudo consiste em realizar um levantamento das produções que vem sendo desenvolvidas em uma determinada temática. Este inventário bibliográfico procura identificar as teorias, metodologias e procedimentos que vem sendo utilizados nas produções elencadas. Dentre as características do estado da arte/conhecimento, podemos afirmar que:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Dentre as muitas razões que revestem esse levantamento bibliográfico de grande importância, destacamos o fato de que constituem uma fonte de atualização para pesquisadores da área, no qual realizamos um estudo que reúne e apresenta as pesquisas que vêm realizadas a partir de uma abordagem sobre as relações entre o ensino de história e o PIBID.

Edificamos este levantamento a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja produção científica a ser analisada são aquelas que tiveram como foco as narrativas (auto)biográficas de participantes do PIBID com um olhar para o ensino de história.

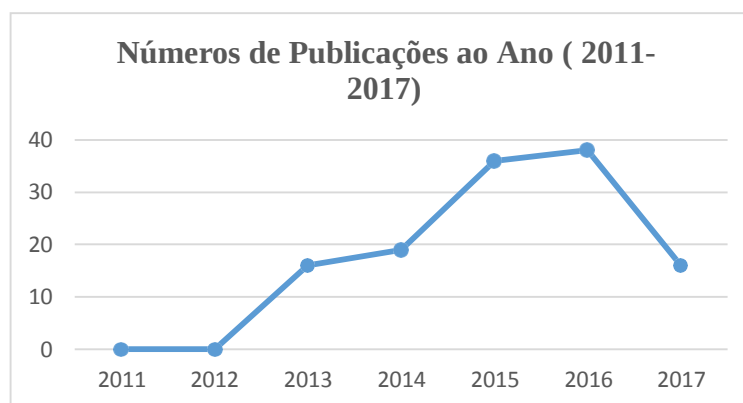
Definida a base de dados, selecionamos as seguintes palavras-chave: Narrativas (auto) Biográficas, Ensino de História e PIBID. Em todas essas buscas foram utilizados como filtro o país da publicação (Brasil) e o idioma (português). Outros critérios utilizados foram: 1) as pesquisas publicadas em dissertações e teses 2) publicadas num período compreendido entre 2011 à 2017; 3) ser publicação da área da educação e ensino; 4) ser publicação da grande área do conhecimento das Ciências Humanas.

O recorte temporal iniciado em 2011 se justifica por ser o primeiro ano em que os editais PIBID passaram a contemplar todos os cursos de licenciatura de forma igualitária. Até o ano de 2010 os editais atendiam prioritariamente os cursos de licenciatura em Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português e Pedagogia para o ensino médio; para o ensino fundamental: licenciatura em Pedagogia (com destaque para prática em classes de alfabetização), Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical. Finalizamos o recorte em 2017 por ser o ano no qual a pesquisa foi realizada, obtendo registros de publicações

do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além disso, ressaltamos que o levantamento das produções catalogadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizado até junho de 2017.

Nesse primeiro levantamento, realizamos a pesquisa com as palavras-chave: Narrativas (auto) Biográficas, Ensino de História e PIBID, todas juntas, além disso, utilizamos os filtros descritos nos itens 1, 2, 3 e 4 acima citados, assim obtivemos uma listagem de 929 produções, sendo 664 dissertações e 265 teses. Passamos a seguir por uma segunda filtragem, procurando identificar pelo título, o tema abordado que estavam ligados e mais afinados com a temática que pretendíamos analisar, como resultado obtivemos 91 dissertações e 34 teses. Desta forma, apontamos um gráfico com o número de produções distribuídos por ano.

Gráfico 3 - Número de Publicações ao Ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados pelo gráfico identificam que os anos de 2011 e 2012 não apresentaram publicações na área sobre a temática; nos anos subsequentes, no período de 2013 a 2016 observamos um número crescente de produções de dissertações e teses e em 2017 percebemos um decréscimo no número de pesquisas. Assim, conjecturamos que a quantidade de produções no ano de 2017, pode ser maior que o constatado, levando em consideração que o levantamento foi realizado em junho de 2017.

Segundo Soares (2000, p. 4), na constituição de um estado da arte/conhecimento é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Partindo deste entendimento, definimos como categorias Narrativas (auto) Biográficas e Ensino de História (N.A./E.H), Narrativas (auto) Biográficas, Ensino de História e PIBID (N.A/E.H/PIBID), Narrativas (auto) Biográficas, Formação Docente e PIBID (N.A/F.D/PIBID). A partir destas categorias,

realizamos a leitura dos resumos dos 125 trabalhos, restando apenas 52 trabalhos, que foram catalogados na tabela a seguir:

Tabela 9 – Levantamento por categorias

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES	PORCENTAGEM %
N.A./E.H	3	5,16
N.A/E.H /PIBID	1	1,72
N.A/F.D/PIBID	48	82,56
TOTAL	52	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da catalogação dos dados acima, podemos observar que 82,56%, das teses e dissertações estão tematizando as narrativas (auto)biográficas, a formação docente e o PIBID, podendo constatar que encontramos um número pouco expressivo de produções, apenas uma, que relacionam ensino de história, narrativas (auto)biográficas e PIBID.

Segundo Stephanou (2008), levando em consideração suas pesquisas, é averiguado uma grande concentração de estudos sobre memórias, história de vida, história oral, biografias e (auto) biografias com foco na formação docente, no campo da pós-graduação brasileira, especialmente do final da década de 1990 até o início da década de 2010, o que vai ao encontro dos dados produzidos em nosso estudo.

Outro aspecto que destacamos em nossas análises, são os *corpus* empíricos mais recorrentes entre as teses e dissertações, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 10 - Distribuição do corpus empírico das produções analisadas

CORPUS	TOTAL
Entrevistas Narrativas	16
Ateliês de escrita (auto)biográfica	10
Histórias de Vida	4
Narrativas (Auto)biográficas Escritas e Orais	2
Grupo reflexivo	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao *corpus* empírico, percebemos que há uma recorrência na utilização de entrevistas narrativas dentre as teses e dissertações. Além disso, ressaltamos que os Ateliês de escrita (auto) biográfica se encontram em destaque dentre as pesquisas analisadas. Em outros trabalhos, ressaltamos que apresentavam uma diversidade de fontes e estratégias metodológicas, não estando elencado nesta tabela.

Desta forma, salientamos como apontamentos finais que até o presente momento o maior número de teses e dissertações sobre narrativas (auto) biográficas, ensino de história e PIBID, estão concentradas no ano de 2016, a partir da leitura dos títulos e resumos podemos evidenciar que 82,56%, das pesquisas tematizam narrativas (auto)biográficas, formação docente e PIBID, por fim a 16 dos trabalhos utilizaram como *corpus* as entrevistas narrativas. Assim, concluímos que este exercício de pesquisa e análise do estado do conhecimento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos fez ampliar nossa visão para as opções teóricas, metodológicas, técnicas e as diversificadas formas de articulações dos diferentes campos do conhecimento.

3 TECENDO OS FIOS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A sessão que se segue discorre sobre a metodologia desta investigação, que trata da construção de saberes e práticas para o ensino de história com egressos do PIBID, e que se propõe a pensar as formas como estes docentes compreendem suas vivências e experiências no programa.

Neste sentido, compreendemos que a produção de conhecimento é desafiador, portanto, é necessário uma escolha de uma abordagem metodológica, deste modo Minayo (2008, p. 14), ao conceituar o sentido de metodologia, esboça o entendimento de que a mesma se constitui “[...] como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]”, ou seja, a mesma “[...] ocupa um lugar central nas pesquisas e no interior das teorias [...]”. Neste seguimento, Lênin (1965 *apud* MINAYO, 2008, p. 15) afirma que “[...] o método é a alma da teoria”, desta forma, compreendemos que a teoria e método caminham juntos, assim, para a autora a metodologia está para além de técnicas, inclui as compreensões teóricas, de uma abordagem, um conjunto de técnicas que permitem a construção da realidade juntamente com o potencial criativo do investigador.

3.1 OS DESAFIOS DE REALIZAR UMA PESQUISA QUALITATIVA

As pesquisas do tipo qualitativa podem ser compreendidas a partir de uma ampla gama de vertentes e filiações epistemológicas, ou melhor, não contemplam um único corpo conceitual e metodológico. Estrutura-se, portanto, como um mosaico de múltiplos campos do saber, ancorado nas ciências humanas e sociais.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11), ressaltam que a investigação qualitativa inicialmente vai emergir em um campo no qual predominava a utilização de práticas de mensuração, definições operacionais, estatísticas, que “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11), ou seja, a abordagem buscou contemplar os sujeitos e sua subjetividade.

Nesta perspectiva, que busca uma compreensão das experiências vivenciadas pelos sujeitos, Creswell (2010, p. 26-27) ressalta que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”, ou seja, a partir dos estudos qualitativos podemos obter uma compreensão da complexidade e subjetividade dos seres sociais.

Neste sentido, Ludke e André (2013) apontam que os métodos de abordagem diferentes dos tradicionais brotam da necessidade de obter respostas aos problemas educacionais, pois os métodos tradicionais tendenciado para as ciências físicas e naturais. Desta forma, emergiu uma nova proposta para a abordagem de estudos, sendo esta a qualitativa.

Para Minayo (2008), a abordagem qualitativa busca esclarecer questões particulares que não podem ser quantificadas, isto é, estes estudos trabalham com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos da pluralização das esferas da vida.

Dentro desta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 17) enfatizam que o conceito “qualitativo” de forma geral reúne diversas estratégias de investigações que apresentam particularidades comuns entre si, embora não contenham os mesmos significados, são a ela associadas outras expressões, como o “interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) ressaltam cinco características da investigação qualitativa que devem ser levadas em consideração nas pesquisas com esta abordagem, são elas:

- 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal;
- 2) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3) o interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos;
- 4) os dados são analisados de forma indutiva;
- 5) o significado é extremamente importante na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Partindo destes cinco pontos, refletimos que em um primeiro momento o pesquisador deve entrar em contato direto com seu local de pesquisa, além disso, é necessário tomar cuidado com os contextos, buscando investigar sentidos, que podem ser vistos como corriqueiro por muitos. No que refere-se a descrição, é importante compreender que os dados obtidos são organizados sob a forma de narrativas, na busca de sistematizar os dados e obter aspectos relevantes para pesquisa. Na terceira característica, o pesquisador deve compreender e ouvir os silêncios, ter a sensibilidade de observar expressões, sentidos e sentimentos que supostamente poderiam ser banais, sem perder de vista seu objetivo central de produzir conhecimento. Na análise indutiva, o pesquisador deve afunilar e concentrar seus dados selecionando os aspectos relevantes. Por fim, o quinto ponto nos faz refletir que a pesquisa qualitativa busca compreender/interpretar as experiências, os sentidos e os aspectos da vida que muitas vezes não são percebidos em um âmbito externo.

Refletimos ainda que a entrevista possibilita aprofundar as informações e a análise documental que contempla os dados coletados. Nesta perspectiva, o investigador deve vivenciar o maior número possível de situações presentes no cotidiano, por meio de seu contato direto, que permitirá melhor compreender os acontecimentos e suas manifestações.

Em especial no âmbito da educação, a abordagem adotou formas diversas com a finalidade de contemplar os sujeitos, fenômenos e contextos distintos, em que os estudos baseados nos modelos que priorizavam o método não contemplavam a compreensão da imprevisibilidade de certos acontecimentos e a complexidade das questões educacionais.

Tomando como referência as esferas da vida como campo de estudo, Pineau (1988) parte do pensamento que as histórias de vida permitem aos sujeitos uma apropriação com sua formação, pois estas reúnem e organizam os diversos momentos de sua vida que encontram-se espalhados no decorrer dos anos, neste processo de historicidade pessoal obtemos uma característica que marca o processo de (auto) formação.

Nesta percepção, Souza (2007) afirma que uma “história de vida” corresponde a uma formação e investigação que permitem uma (auto) compreensão de si próprio, de suas aprendizagens constituídas ao longo da vida, das experiências e de um processo de construção do conhecimento de si e dos significados que são atrelados a fenômenos distintos que movimentam e tecem a vida individual/coletiva.

Ao analisarmos o posicionamento dos autores citados, compreendemos que o estudo pautado em uma abordagem qualitativa, constitui uma pesquisa complexa que consiste em um estudo aprofundado para que possamos obter uma melhor compreensão e proporcionarmos um avanço do conhecimento em questão. Os caminhos escolhidos/percorridos pelos pesquisadores em busca de obter suas respostas aos problemas pesquisados consistem na metodologia utilizada.

A produção de uma pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento, logo, é importante ressaltar que na construção da pesquisa devemos ser responsáveis, concretizando a pesquisa e sua relevância no âmbito científico e social. Este estudo ancora-se nos referenciais da pesquisa (auto)biográfica, parte da investigação qualitativa que vem se destacando nas últimas décadas. Desta forma, para o desenvolvimento desse estudo nos amparamos nas narrativas (auto)biográficas de professores de história, egressos do PIBID, em que a partir de suas experiências buscamos constituir entendimentos/compreensões sobre a construção dos saberes e práticas para o ensino de história. Em sequência, vamos fazer uma abordagem sobre as narrativas (auto) biográficas e entrevistas narrativas.

3.2 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Nas últimas décadas, a utilização do método (auto) biográfico¹⁷ na educação vem acontecendo de forma crescente. Segundo Nóvoa e Finger (2010 *apud* SANTOS; GARMS, 2014, p. 4095):

[...] essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia. Desde então, seu uso de forma autônoma tem sido reivindicado por estudiosos do método.

Segundo Ferrarotti (2010), desde o surgimento dos estudos na Escola de Chicago, o método biográfico passou por transformações. Em um primeiro momento, foi utilizado pela sociologia, no entanto a mesma não compreendeu sua diversidade epistemológica, o que resultou em uma redução, apenas um quadro das investigações tradicionais de pesquisa.

Neste sentido, Ferrarotti (2010, p. 37) afirma que:

Subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais. A sociologia não aceitou o desafio que lhe era lançado por essa diversidade epistemológica e fez de tudo para reduzir o método biográfico para o interior do quadro tradicional. E a que preço! Por meio de um duplo desvio epistemológico e metodológico, procurou-se utilizar o método biográfico, anulando completamente a sua especificidade heurística.

Nesta perspectiva, o autor reflete criticamente sobre a configuração de apropriação da sociologia do método biográfico, que inspira cuidados para nós pesquisadores quando elegemos esta perspectiva metodológica, ou melhor, o levantamento de hipóteses ou verificações acabam nos conduzindo para uma linhagem positivista, o que nos distancia da subjetividade.

Segundo Passeggi (2011, p. 13), a pesquisa (auto)biográfica se insere em um movimento cultural e científico que ganhou efervescência nos anos de 1980, que face a um “[...] declínio dos grandes paradigmas do estruturalismo, marxismo e behaviorismo-, buscam-se outros laços para tentar tecer as relações entre sujeito/objeto, individuo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência”. Este impulso contribuiu de forma significativa para surgir uma valorização das histórias dos indivíduos, como uma forma de

¹⁷ Pineau (2006, p. 41), ressalta a existência de terminologias diversificadas para tratar as pesquisas, que estão amparadas pela abordagem (auto)biográfica.

entendimento do mundo social, além disso, este movimento passa a evidenciar/valorizar a linguagem/oralidade humana.

Passeggi (2011, p. 17) afirma que: “As narrativas biográficas e (auto)biográficas permitem incluir tanto as histórias de uma vida, quanto o fragmento delas, elas podem designar tanto aquelas que são produzidas oralmente, quanto por escrito ou ainda por meio de gesto, expressões midiáticas e digitais [...]”. Neste fragmento, compreendemos que as narrativas (auto)biográficas podem contemplar apenas uma experiência ou uma história de vida, além disso, percebemos uma diversidade na forma ao qual são compartilhadas.

Neste propósito, Passeggi (2010, p. 112) afirma que “Não se busca obstinadamente “verdade objetiva”, pois se tem consciência que a “realidade” passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos.” Compreendemos que a intenção não é a busca de uma verdade absoluta ou o que faz parte de uma construção da imaginação, mas são as questões que perpassam todo este movimento.

Ressaltando as questões epistemológicas, Passeggi (2010, p. 112) enfatiza que “a pesquisa (auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano”. Assim, compartilhamos do entendimento que é preciso olhar para o humano de forma integral, em que seus sentimentos, experiências/vivências, social, formação constituem sua totalidade. Consequentemente, observamos que, a partir dos estudos (auto)biográficos, podemos lançar um olhar sensível para diversos aspectos que constituem os sujeitos.

Passeggi (2010, p. 112), depreende que um dos princípios epistemológicos das pesquisas (auto)biográficas está: “[...] No centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma”. Portanto, o método biográfico considera a complexidade dos sujeitos, além de evidenciar e valorizar as experiências do humano, que são compartilhadas conosco a partir das narrativas (auto)biográficas, neste sentido, partimos do entendimento que os participantes desta pesquisa ao compartilhar suas vivências proporcionam significativas contribuições para nosso estudo.

Desta forma, ao abordarmos a postura do pesquisador Souza (2007, p. 68) afirma que “O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas”. O autor nos faz refletir sobre como o investigador deve ter sensibilidade durante a realização de seu estudo, ou seja, é necessário saber escutar e compreender o que os participantes nos contam.

Souza (2007, p. 69) afirma que:

[...] abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Desta forma, a abordagem (auto)biográfica busca colocar o sujeito na posição de produtor de um conhecimento sobre si, seu cotidiano, suas experiências/vivências, seu ciclo social, revelando-se através da subjetividade, da singularidade de seus saberes constituídos ao longo de sua trajetória pessoal/profissional.

Ferrarotti (2010, p. 51) nos auxilia a pensar sobre o sujeito, quando afirma que:

“Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular”: “totalizado” e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos.

O fragmento acima nos permite compreender que um único sujeito é representação/constituição do social, em que o conhecimento de um indivíduo pertence de algum modo ao outro, assim, essa relação indivíduo e sociedade produz uma dialética, que nos consente alcançar o universal (geral) a partir do individual singular. Assim, as experiências e a vida dos sujeitos são relevantes para compreensão dos fenômenos sociais. A partir das histórias de vida podemos observar regularidades e permanências de um grupo social, o que demonstra a significância de ouvir o outro, e compartilhar suas histórias.

Dentro desta perspectiva, Delory-Momberger (2012, p. 71) ressalta que [...] “o objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a sua experiência, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Desta forma a abordagem biográfica se constituiu como metodologia relevante para aprofundar/ampliar as discussões no âmbito educacional, constituindo uma aprendizagem significativa em diversos contextos educacionais.

Segundo Souza (2007, p. 69), na perspectiva histórica da educação, as pesquisas (auto)biográficas produzem contribuições férteis para compreender aspectos culturais e cotidianos do espaço escolar, a partir de uma apropriação, sendo uma “[...] das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com a escola [...]”. A partir da produção de uma narrativa, a subjetividade constitui-se como elemento característico da representação do vivido, rememorar a partir de um processo de interiorização/exteriorização

nos conduz a uma aprendizagem no tempo/espço, em que organizamos nossas memórias entre o pessoal/profissional.

O autor afirma que no momento em que evocamos a memória, devemos ter o entendimento que as vivências particulares de cada sujeito, ainda que singulares estão situadas em um contexto histórico e cultural. Assim, a memória se inscreve no tempo, o mesmo que consente deslocamentos em relação ao momento das experiências, assim, tempo e memória permitem uma ligação com lembranças e esquecimentos de si.

Souza (2007, p. 65) aprofunda suas reflexões ao ressaltar que “o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo.” Assim, a partir do momento que o sujeito mobiliza estes referentes de forma pessoal e singular, constrói subjetividades que são únicas. Neste sentido, o estudo das narrativas (auto) biográficas dos docentes egressos do PIBID acerca de suas experiências vivenciadas durante sua participação no programa, se constituem como relevantes para compreender como estas vivências contribuíram para a construção de seus saberes e práticas de ensino como professores de história na educação básica. Além disso, neste estudo perseveramos por uma escuta sensível para obtermos um entendimento da complexidade da fala de nossos participantes/colaboradores. No momento seguinte, realizamos uma abordagem teórica sobre as entrevistas narrativas como estratégias de pesquisa que adotamos.

3.2.1 Entrevistas Narrativas

Sobre as entrevistas narrativas, Bertaux (2010, p. 15) resalta que a abordagem biográfica das narrativas de vida “[...] foram introduzidas na França nos anos de 1950 com as Ciências Sociais.” Como entendimento desta narrativa de vida, o sociólogo enfatiza que ela é resultado de uma entrevista peculiar, a entrevista narrativa, na qual o pesquisador pede a um sujeito que lhe conte sobre toda ou parte de uma experiência vivida.

Neste sentido, optamos por estratégia a ser adotada nesta pesquisa para a produção de dados as entrevistas narrativas a partir das concepções de Schütze (2010). A proposta busca romper com a rigidez de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, partindo da ideia de que as entrevistas narrativas buscam deixar os participantes o mais livre possível para narrar sobre suas histórias de vida, experiências/vivências e fatos marcantes.

Conforme Schütze (2010, p. 212), as entrevistas envolvem três partes, que podem ser denominados: abertura, entrevista e fechamento. A primeira parte (abertura) tem a intenção de estabelecer uma confiança com o entrevistado, além de permitir que ele possa narrar sem ser

interrompido pelo entrevistador. A segunda parte (entrevista) busca explorar “[...] os fios temáticos narrativos transversais que foram cortados na fase inicial em fragmentos pouco plausíveis ou de uma vaguidade abstrata [...]” (SCHÜTZE, 2010, p. 212) este momento se constitui como central, no qual o participante pode explorar o seu potencial narrativo. Na terceira parte (fechamento), o entrevistador segue seu diálogo de maneira informal, “[...] consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação informante” (SCHÜTZE, 2010, p. 212), além disso, o entrevistador, de maneira informal, pode dar continuidade à entrevista com diálogo informal, isto é, sem o suporte de um gravador, no entanto, é importante produzir registros em seu diário de campo¹⁸.

Nesta perspectiva, pautados nas concepções de Schütze (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002), defendem a ideia de que existe peculiaridades, que devem ser observadas ao estabelecermos as entrevistas narrativas como técnica de entrevista que tem regras claras, como por exemplo: como incitar as narrações dos entrevistados; e depois de iniciada a narrativa, conservar a narração, até o momento conclusivo da fala. Os referidos autores ressaltam que a entrevista narrativa tem diversas fases as quais, se bem observadas e seguidas pelo entrevistador, podem possibilitar a inserção no mundo do entrevistado, naquilo que a memória dele/dela selecionou para contar.

Jovchelovitch e Bauer (2002), apontam alguns momentos importantes para a realização das entrevistas, sendo estes: a preparação é um momento para a construção de um entendimento do campo da pesquisa em estudo, sendo relevante realizar uma “exploração do campo” a partir de estudos, leituras, relatos, dentre outros, além disso, o pesquisador deve formular “questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens)” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). A (1) Iniciação – é o momento de constituição de um tópico inicial (introdutório) para o entrevistado dar início a narração, além disso, podemos nos amparar em “auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros)”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). (2) Narração central – neste momento o entrevistador deve expressar ao entrevistado a continuidade da narração, buscando não interromper a narrativa. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). (3) Fase de perguntas – é o momento em que a intenção das perguntas surgem para

¹⁸ Compartilhamos o entendimento, em relação aos diários de campo, de França (2014), que considera que ele é e sempre será rico de informações, em razão de que além de não correr o risco do esquecimento, que nós seres humanos temos, sua leitura a posteriores possibilita uma análise processual de determinado âmbito, tema. Enfim, nele estão contidos os relatos descritivos das ações feitas, seja por terceiros ou a nossa própria.

contribuir de modo que o narrador possa seguir com sua fala, ou seja, “somente ‘Que aconteceu então?’; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo ‘por quê?’”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). (4) Fala conclusiva - É o instante reservado para “parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97).

Como Jovchelovitch e Bauer (2002) defendem, as entrevistas narrativas buscam encorajar seus participantes a narrar suas histórias de vida, além disso, conectam os pesquisadores com uma diversidade de histórias/experiências que compõem o cotidiano social pesquisado. Os autores chamam atenção ainda para a elaboração dos questionamentos, pois estes devem estar de acordo com as características de cada grupo social ou sujeito, articulados com o objeto de estudo, objetivos e problemáticas da pesquisa em desenvolvimento.

Delory-Momberger (2012, p. 526), ao refletirem sobre a entrevista narrativa, apontam que a finalidade deste procedimento é apreendido a partir das experiências constituídas individualmente, no diálogo/escuta da “exterioridade social e interioridade pessoal [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526), ou seja, singulares e grupais. Neste sentido, a referida autora ressalta que:

[...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527)

Isso nos leva a refletir sobre como o entrevistador deve ter a sensibilidade de criar as condições para que o participante/colaborador possa compreender a sua posição de entrevistador de si próprio. Não estamos afirmando que a posição do pesquisador/entrevistador possa ser secundária, mas compreendemos como é relevante a relação do entrevistado consigo mesmo e com sua história, para isso, o pesquisador deve buscar agir de forma humana, respeitosa e sensível.

Para Delory-Momberger (2008, p. 22), “[...] a escrita biográfica não dissocia jamais a relação consigo mesmo da relação com o outro”. Desta forma, compreendemos que a partir do momento em que reconhecemos nossas histórias de vida/narrativas pessoais, possibilitamos um entendimento das histórias vivenciadas pelos outros, isto é, a compreensão do outro, parte do entendimento de si mesmo. Nesta perspectiva a autora ressalta que a “[...] narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”. (DELORY-

MOMBERGER, 2008, p. 22). Portanto, a partir do momento que escutamos as narrativas dos outros, vivenciamos um processo de recordar nossa própria história.

Nesta perspectiva, Delory-Momberger (2012, p. 82) afirma que “[...]a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra”, ou seja, quando o sujeito começa a narrar, passa por um processo de reconhecimento de sua própria história, além disso, através da narrativa o ser social permite transparecer como reconhece o mundo/social em que vive.

Como Bruner (2002, p. 47), defende “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”, assim, “[...] ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história”, (BRUNER, 2002, p. 47) em que partimos do entendimento que isso não minimiza em momento algum sua importância. Assim, compreendemos que as narrativas possuem propriedades sendo a principal delas a sequencialidade, além disso, uma narrativa é diferente de outras formas de discursos, pois, a forma de organização das experiências evidenciam a existência de uma capacidade que faz parte do indivíduo desde o seu nascimento, sendo esta a narrativa.

Também fundamentamos a escolha das entrevistas narrativas pautadas nas concepções de Benjamin (1993, p. 201) quando ressalta que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, isto é, as experiências vivenciadas pelos docentes egressos do PIBID, vão propiciar um intercâmbio em momentos distintos de suas vidas pessoais e formações profissionais.

Segundo Josso (2004), as experiências vivenciadas pelos sujeitos se constituem como formadoras, ou seja, quando o sujeito narra suas experiências constrói um conhecimento sobre si, vivenciando um processo de:

Caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Neste sentido, Larrosa (2004, p.16) afirma que:

Recordar é algo que nós fazemos e para isso necessitamos da oportunidade, o encontro da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo (LARROSA, 2004, p. 16).

Ao refletirmos com Josso (2004) e Larrosa (2004), compreendemos a construção de um tripé: memória/rememoração, experiências e narração que conduzem o sujeito para a

construção de um conhecimento sobre si, assim, o sujeito passa por um processo de encontrar-se consigo mesmo. Desta forma, a partir das narrativas (auto)biográficas buscamos propiciar aos docentes egressos do PIBID, um encontro consigo, com a intenção de refletir sobre a construção de seus saberes/práticas para o ensino de história.

3.3 O LÓCUS DA PESQUISA

O cenário desta pesquisa foi em uma instituição pública de nível superior¹⁹, localizada no Vale do Jaguaribe, interior do estado do Ceará. Este centro educacional surgiu nesta região como uma inovação e esperança para as pessoas da região, pois anteriormente ao seu surgimento só era possível obter nível superior em localidades mais distantes.

Em constante progresso e desenvolvimento, a instituição conta com 50 anos de história, atualmente ofertando 10 cursos de licenciatura plena, em diversas áreas do saber: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras Português e Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química e Licenciatura em Educação do Campo (Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e Habilitação em Linguagem e Códigos).

A instituição vem formando parte dos profissionais que atuam na educação básica no Vale do Jaguaribe, interior do Ceará. Desde sua implantação vem estruturando cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de formar profissionais/educadores atuando em diferentes funções na região jaguaribana.

Em 1992, a proposta pedagógica do curso de História buscava contemplar o estímulo de atividades de pesquisas, na busca do conhecimento da realidade local, além disso, procurava contemplar uma formação ampla do profissional em História, com a intenção de atender variadas áreas do mercado de trabalho: no entanto, as disciplinas epistemológicas e teórico-metodológicas ofertadas nesta grade curricular não eram proporcional para o desenvolvimento de tais fins.

No ano de 2003, o curso passou por uma reforma curricular, posteriormente revisada em 2006, no qual buscou consolidar um currículo para o aprendizado dos conteúdos relacionados a teoria e prática, além de ser enfatizado a obrigatoriedade da monográfica como requisito para conclusão do curso. Estas modificações na matriz curricular neste período de 2003 a 2006 demonstram-se capazes de superação da dicotomia entre as atividades de ensino e de pesquisa, buscando agregá-las como essenciais.

¹⁹ Ressaltamos que o nome da instituição não será apresentado por questões éticas desta pesquisa.

Nesta perspectiva, ressaltamos que a matriz curricular não se constitui como suficiente para oferecer uma melhor formação do professor de história, isto posto, o curso de História busca formar educadores pautados no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, é necessário que haja uma política de ações constantes por parte dos docentes e gestores da universidade e suas faculdades, em busca de desenvolver e ampliar meios de fomento à pesquisa, bolsas de pesquisa e de monitorias, como estímulo à participação discente nestas atividades.

Assim, buscamos demonstrar de forma sucinta, o espaço no qual os colaboradores deste estudo estiveram inseridos durante suas formações. Portanto, nossa intenção é de situar de onde estes participantes/colaboradores trazem suas vozes para que seja possível uma melhor compreensão do exposto, sendo possível melhor propiciar uma reflexão/análise. No tópico seguinte, vamos apresentar alguns aspectos dos sujeitos desta pesquisa.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os colaboradores desta pesquisa são professores licenciados em História, atualmente atuam na rede básica de ensino público nas cidades do Vale do Jaguaribe, interior do Ceará. Como podemos visualizar melhor a região no mapa a seguir:

Figura 5 - Mapa da região do Vale do Jaguaribe



Fonte: Adaptado de CEARÁ (2017, p. 5)

A partir do mapa observamos as cidades que compõem o Vale do Jaguaribe, assim podemos visualizar a localização ao qual nossos participantes/colaboradores residem e trabalham. Em especial estes sujeitos participaram do PIBID entre os anos de 2012 a 2016, como bolsista de iniciação à docência. Realizamos um levantamento de todos os ex-bolsistas que participaram do programa durante o período já mencionado e, após produzirmos uma lista e procurarmos os contatos destes sujeitos com coordenadores do programa, resultou na seleção de um grupo configurado por 5 professores egressos do PIBID, sendo quatro mulheres e um homem, como está demonstrado no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Docentes Egressos do PIBID²⁰	Idade	Ano de Ingresso e Conclusão da Graduação	Ano de ingresso no PIBID	Cidade de Atuação como Docente
Amanda	25 Anos	2011.2 à 2015.1	2012	Limoeiro no Norte
Laís	25 Anos	2011.2 à 2015.1	2014	Morada Nova-
Laura	25 Anos	2011.2 à 2016.2	2012	Morada Nova
Elis	24 Anos	2012.2 à 2016.2	2014	Russas
Isaac	24 anos	2012.2 à 2016.2	2014	Limoeiro do Norte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir do quadro, podemos observar que os colaboradores deste estudo são educadores recém formados, que começaram recentemente sua carreira. O perfil dos participantes da investigação, detalhado no Quadro 1, revela que possuem de 24 a 25 anos de idade e concluíram o curso de história nos anos de 2015 e 2016. É importante ressaltar que todos os docentes formaram-se na mesma instituição de ensino superior.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Realizamos um contato inicial (via e-mail) com os cinco participantes do estudo, a partir do qual obtivemos alguns dados registrados no Quadro 1. Para realizar as entrevistas narrativas, realizamos um agendamento com antecedência, no qual cada participante/colaborador optou pelo melhor local para a realização das entrevistas narrativas. Desta forma, distribuímos as entrevistas da seguinte forma:

²⁰ Ressaltamos que todos os nomes são fictícios, estes foram selecionados pelos participantes.

Quadro 2 - Cronograma de entrevistas

CIDADE	PARTICIPANTES/ COLABORADORES	DIA/MÊS/ANO
LIMOEIRO DO NORTE	LAÍS	24/08/2018
LIMOEIRO DO NORTE	AMANDA	04/09/2018
MORADA NOVA	LAURA	05/09/2018
LIMOEIRO DO NORTE	ELIS	09/09/2018
TABULEIRO DO NORTE	ISAAC	10/09/2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, iniciamos as entrevistas narrativas no mês de agosto. Para registrar as entrevistas optamos pelo auxílio de um gravador e um diário de campo. Além disso, contamos com um roteiro com algumas questões norteadoras deste estudo, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), em duas vias, que foram assinados pelos participantes/colaboradores.

Para a produção do roteiro das entrevistas narrativas, pautamos-nos nas concepções de Jovchelovitch e Bauer (2002), compreendendo que utilizar um roteiro contribuiria para a construção da narração, posto que nossa intenção era de colaborar para que as narrativas pudessem se constituir de forma mais fluída possível. A seguir, podemos visualizar o roteiro de entrevistas que produzimos, que foi utilizado para a realização das entrevistas narrativas.

Protocolo:

Início da entrevista

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retornando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997, p. 155). Pensando no caminho percorrido e nas experiências que foram construindo a trajetória da sua vida, gostaríamos de ouvir você falar sobre as suas vivências no PIBID, e como estas foram constituindo suas práticas para o ensino de história?

Roteiro

- 1- Você poderia me dizer como foi participar do PIBID?
- 2- Essa experiência foi importante para sua vida pessoal/profissional?
- 3- Que aprendizagens você considera que obteve destas vivências?
- 4- Como você trouxe estas vivências para suas práticas como educador?
- 5- Você poderia me contar como estas experiências contribuíram para sua forma de ensinar?
- 6- Como você reflete seus saberes para ensino de história?
- 7- Como você reflete suas práticas no ensino de história?

- 8- Como você compreende o “ensinar”?
- 9- Você poderia me contar o que sentiu ao pensar em suas experiências/vivências e suas práticas de ensino?

Término da Entrevista

Ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui “[...]Ninguém chega a parte alguma só [...] Ninguém deixa seu mundo, adentrando por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história” (FREIRE, 1997, p. 31-32). Depois deste momento que você teve para relembrar e refletir sobre as suas experiências, você poderia dizer uma única palavra que represente este momento?

Neste roteiro, buscamos contemplar as questões atreladas as experiências vivenciadas durante a participação no PIBID, e como estas contribuíram para a constituição de saberes e práticas dos docentes em história. Quando solicitamos aos participantes/colaboradores que selecionassem uma palavra para descrever o momento, temos a intenção de poder compartilhar dos sentimentos apreendidos durante a entrevista.

Os relatos a seguir são oriundos do diário de campo da pesquisadora, nossa intenção é de delinear, mesmo que de forma breve, o momento das entrevistas narrativas de nossos participantes/colaboradores da pesquisa.

Laís- Foi a primeira entrevistadas. No dia da entrevista 24 de agosto 2018, ela estava muito cansada após um dia inteiro de muito trabalho, mas estava muito feliz pelo momento, além de expressar uma gratidão por poder colaborar com esta pesquisa. A entrevista foi realizada na cidade de Limoeiro do Norte-Ce, na Biblioteca Cônego Misael Alves de Sousa, com duração de 38 minutos. Por opção da colaboradora a entrevista não aconteceu na cidade de Morada Nova-Ce, em que a mesma reside e trabalha. No momento da entrevista, a professora descreveu um pouco do seu dia, ressaltou que foi um dia difícil, mas que estava com um sentimento de ter ministrado boas aulas.

Pudemos observar que a educadora encontrava-se muito tranquila e transparecia está confortável. A princípio, após a leitura de nossa indagação inicial a mesma ficou por um instante pensativa, em seguida logo ressaltou a emoção de lembrar deste momento de sua vida, com uma expressão sorridente ela começou a me contar sobre suas vivências no PIBID e como sente saudades deste período vivido, após a professora começou enfatizou como o programa foi importante, em seguida ela faz um paralelo entre os aprendizados absorvidos através do PIBID e como estes conhecimento colaboraram para as suas práticas atualmente no exercício da

profissão. Ao concluir, a professora evidenciou que o momento da entrevista foi significativo, além disso, ressaltou o sentimento de profunda emoção durante a entrevista narrativa.

Amanda- Realizamos nossa entrevista no dia 4 de setembro de 2018, no dia a educadora nos relatou que passou por um problema na escola e que este acontecimento lhe deixou um pouco triste. No entanto, ela ressalta que está disposta e a vontade para a realização da entrevista. Nosso encontro aconteceu na cidade de Limoeiro do Norte-CE, na residência da professora, por opção desta, com duração de 44 minutos.

No início da entrevista ela começa agradecendo pela oportunidade de falar, além de ressaltar que se sente muito importante por ser ouvida. Quando eu faço a indagação inicial, ela começa a me contar como foi participar do PIBID, e como a experiência ajudou a ter uma melhor compreensão da docência. Além disso, salienta que foi a partir das atividades do programa que ela passou a compreender melhor o ensino de história. Ao finalizar a entrevista, a professora ressalta que o momento foi importante e a oportunidade de recordar lhe trouxe saudades mas também lhe proporcionou felicidades.

Laura- Nossa terceira entrevista aconteceu no dia 5 de setembro de 2018, na cidade de Morada Nova-CE, residência da professora, a opção do local foi decidido pela mesma, com duração de 28 minutos. A professora estava muito sorridente, além disso, muito agradecida por me disponibilizar ir até sua residência para a realização da entrevista, além disso, ela ressalta que seu dia de trabalho foi muito corrido, para mais, salienta que no dia tinha planejado uma aula muito diferente para seus alunos e obteve um resultado muito satisfatório, estando muito realizada pelo acontecimento.

Quando faço a indagação inicial, a professora fica em silêncio por um instante e começa a contar sobre sua primeira experiência em uma escola rural com filhos de agricultores, relatando como superou suas dificuldades ela evidenciou que sua participação no PIBID foi muito importante para ela compreender as dificuldades que estava enfrentando e os aprendizados no programa contribuíram para que ela não desistisse daquele trabalho, além disso, a mesma ressalta como através dessa experiência foi construindo seus saberes e como foi melhorando sua prática como educadora. Ao concluir a sua fala ela ressaltou que o momento da entrevista lhe fez pensar como ela evoluiu como pessoa e profissional, e como isso lhe traz felicidade.

Elis- Nossa entrevista aconteceu em 9 de Setembro de 2018, na cidade de Russas-CE, cidade que a educadora trabalha e reside, com duração de 22 minutos. Inicialmente a professora agradeceu pelo convite da entrevista e demonstrou uma grande satisfação pela entrevista ser realizada em sua residência, em seguida ela ressaltou que a poucos instantes, antes

da minha chegada estava preparando seus planos de aula e de forma muito atenciosa me mostrou o que estava preparando para seus alunos.

Ao iniciar a entrevista, após a indagação inicial a professora começou a me falar como participar do PIBID foi importante para ela, além disso, ela segue evidenciando que a participação no programa garantiu a permanência na faculdade, ao conduzir nosso dialogo para as contribuições do PIBID para seus saberes e práticas quanto educadora, a mesma ressaltou que as vivencias do no programa lhe auxiliaram muito em suas primeiras aulas, ela resalta que a realidade é diferente, mas que o contato anteriormente lhe ajudou muito. Ao concluir nossa entrevista a professora agradeceu mais uma vez e demonstrou uma grande satisfação por colaborar com nosso estudo.

Isaac- Nossa entrevista ocorreu no dia 10 de Setembro de 2018, na cidade de Limoeiro do Norte-Ce, na Biblioteca Cônego Misael Alves de Sousa, por opção do docente, com duração de 18 minutos. A princípio o professor agradeceu pelo convite e disse que ficava muito feliz em poder colaborar com nossa pesquisa. Inicialmente ele ressaltou um pouco como tem sido suas vivencias como educador.

Ao fazer a indagação inicial o professor foi bastante pontual ao ressaltar que a participação no PIBID, permitiu que ele se manter mais próximo a faculdade e que isso já foi uma grande contribuição do programa para sua formação. Ao salientar sobre seus saberes, o mesmo evidenciou um profundo aprendizado que foi a realização de atividades em grupo e poder contar com os seus colegas nos momentos difíceis encontrados no exercício da prática docente. Ao concluir, o professor demonstrou uma satisfação e agradeceu mais uma vez pela oportunidade.

3.6 A ÉTICA NA PESQUISA – QUAIS AS PREOCUPAÇÕES E OS CUIDADOS?

Nesta pesquisa reconhecemos a necessidade de pontuar cuidados éticos, que estão relacionados ao respeito no momento de pesquisa e análise de dados, levando em consideração, que eles foram constituídos por intermédio de narrativas (auto)biográficas de docentes egressos do PIBID.

Refletimos que “[...] a formação ética é necessária para a vida e para a orientação do pesquisador e não apenas um conjunto de normas [...]” (CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2015, p. 59). Desta forma, nossa intenção é que todas as decisões tomadas neste estudo possam partilhar de atitudes cuidadosas e respeitosa com os sujeitos colaboradores.

Bourdieu (1997, p. 695) afirma que:

[...] quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisador se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece dos fins que ela busca e explica as razões que o levam a aceitar de participar da troca.

Partindo deste fragmento, refletimos que o pesquisador precisa não apenas procurar as condições ideais para realizar sua pesquisa, mas também criar essas condições, buscando uma comunicação não violenta, isto é, que estabeleça uma relação de respeito para com o entrevistado. Além disso, é preciso que o entrevistador tenha a humildade de aprender com o outro durante/posteriormente a entrevista.

Bourdieu (1997, p. 696) nos chama atenção, ressaltando que:

Para que seja possível uma relação de pesquisa o mais próxima possível do limite ideal, muitas condições deveriam ser preenchidas: não é suficiente agir, como faz espontaneamente todo “bom” pesquisador, no que pode ser consciente ou inconscientemente controlado na interação, principalmente o nível da linguagem utilizada e todos os sinais verbais ou não verbais próprios a estimular a colaboração das pessoas interrogadas, que não podem dar uma resposta digna desse nome à pergunta a menos que elas possam delas se apropriar e se tornarem os sujeitos.

Entendemos, a partir da citação, que o interrogado precisa ter propriedade do estudo que está sendo desenvolvido, para que possa falar sobre, além de ter liberdade de voz para que se torne o sujeito da pesquisa, ou seja, desta forma o investigador se demonstra atencioso e busca zelar pelas contribuições de seus entrevistados.

Segundo Bourdieu (1997), a entrevista é um exercício espiritual, em que o pesquisador precisa agir de forma solidária e atenciosa, esquecendo de si próprio e tomando como seus problemas do entrevistado para que possa, assim, adquirir a capacidade de compreender os pressupostos do pesquisado tal como eles são, mas não se trata de manter a neutralidade do pesquisador, trata-se de ter o pesquisado como sujeito principal da relação. Desta forma, o pesquisador abre espaço para que o pesquisado descreva sem constrangimentos o que pensa sobre as trocas cotidianas, que tem origem no âmbito social.

Esteban (2010, p. 218) afirma que “nenhum objetivo acadêmico-científico pode ter prioridade sobre o bem-estar das pessoas”. Portanto, estas preocupações éticas vêm norteando o desenvolvimento deste estudo, priorizando o cuidado com os sujeitos desde o momento de identificação a transparência da investigação.

Para realizarmos essa pesquisa elegemos e buscamos seguir alguns passos éticos, sendo estes: (1) A disponibilização e explicação das informações da pesquisa para os

participantes/colaboradores; (2) Demonstrarmos total disponibilidade e contatos pessoais com a intenção de prestar esclarecimento sobre a investigação; (3) A utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE²¹ com cópias para as pesquisadoras e os participantes deste estudo; (4) Após a realização da entrevista e transcrição, procedemos com a devolução para os sujeitos, podendo os mesmos realizarem intervenções; (5) Ressaltamos, como relevante, a preservação do anonimato dos sujeitos; (6) Presamos pela ética e respeito na interpretação/analise e publicação dos dados; (7) A socialização dos resultados obtidos no estudo com nossos colaboradores. Salientamos que estes procedimentos éticos, foram inspirados em (RODRIGUES, 2016)

Nesta perspectiva, temos o entendimento que todos os cuidados humanos e éticos permeiam a realização desta pesquisa, além disso, nossa intenção é de construir um conhecimento conjunto a partir da interação de pesquisadoras e participantes deste estudo. Em sequência, tratamos como vamos proceder para a análise dos dados, produzidos por meio das entrevistas narrativas.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

O momento de analisar os dados é sempre muito desafiador para o pesquisador, no qual devemos apontar o caminho que vamos trilhar, quais concepções teóricas nos amparam e o tratamento que vamos dar aos dados produzidos. Este momento da pesquisa demanda uma sensibilidade e cuidado com as narrativas (auto)biográficas, pois será através das falas dos participantes/colaboradores que serão compartilhadas/publicadas algumas compreensões.

Segundo Gil (1999), a análise tem por intenção organizar os dados, possibilitando reflexões/respostas sobre o questionamento/problemática da investigação, além disso, a interpretação destes dados propicia uma mediação com outros estudos já produzidos, assim, a partir deste processo dialógico resulta uma construção de conhecimentos. O autor acrescenta que o processo de análise dos dados busca uma constituição de sentidos, ou seja, é um momento destinado à formação de significados/entendimentos.

Segundo Minayo (2008), devemos ter cuidado com três obstáculos para a constituição de uma análise eficiente em estudos qualitativos. O primeiro aponta para a ilusão do pesquisador em achar que as conclusões surgem de forma clara, à primeira vista, assim,

²¹ É um documento será assinado pelos sujeitos como forma de consentimento para participar da pesquisa, no entanto, não é empecilho para que a qualquer momento o entrevistado possa interferir e qualquer procedimento durante a pesquisa, podendo ainda desistir de sua participação.

devemos ser cuidadosos, não podendo pensar que nossos dados se apresentam com respostas definidas e nítidas aos nossos olhos. Proceder de forma superficial podem nos levar à conclusões equivocadas. O segundo obstáculo chama a atenção do pesquisador para rigorosidade científica, para que o mesmo possa compreender os significados que estão contidos em seus dados. O terceiro obstáculo, alerta o investigador, para que não corra um distanciamento de suas análises com o que vem sendo constituído em sua fundamentação teórica, isto é, o pesquisador precisa criar uma boa articulação entre a teoria e a prática da pesquisa.

Desta forma, selecionamos como fio condutor de nossas análises a proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002), que apontam para uma análise temática. Nesta é proposto como um dos passos a transcrição detalhada das narrativas (auto) biográficas. Em um primeiro momento, os autores recomendam a construção de uma boa apresentação do material recolhido. Por mais cansativo que seja o processo de transcrição, ele acaba propiciando um fluxo de ideias e interpretações que contribuem diretamente para a análise das entrevistas narrativas, ou seja, compreendermos que transcrever as narrativas(auto)biográficas é fundamental. Em seguida, procedemos com um processo de paráfrase, sendo este uma primeira redução do texto. No terceiro momento, as sentenças parafraseadas, passam por uma segunda redução, constituindo, assim, palavras-chave, como podemos observar no esquema abaixo:

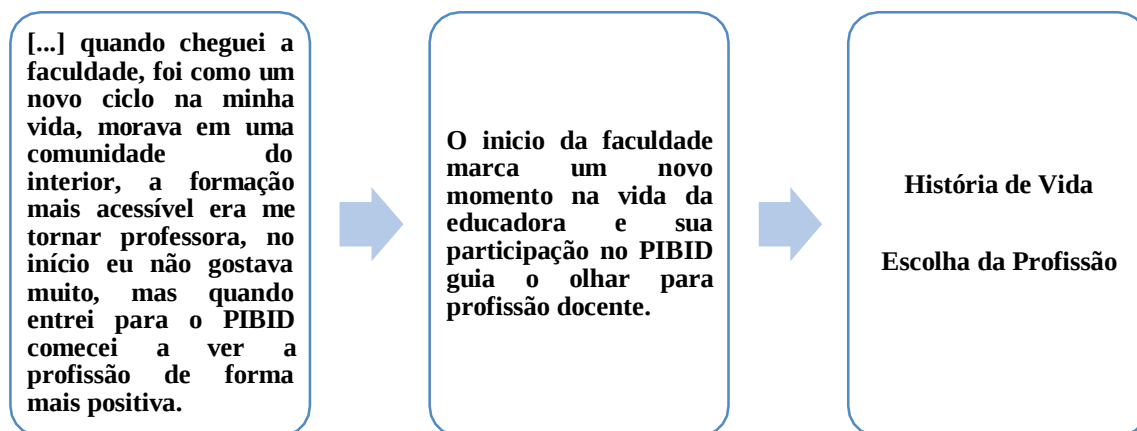
Figura 6 - Estrutura para Redução Gradual do Texto



Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2002)

Na figura seguinte, observamos o procedimento prático com a redução gradual com o fragmento de uma narrativa (auto)biográfica, neste podemos observar as três fases Transcrição-Texto na Integra, Paráfrase- Primeira Redução e Palavras-Chave- Palavras-Chave orientadas por Jovchelovitch; Bauer (2002).

Figura 7 - Procedimento prático para redução gradual do texto



Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2002)

Partindo destas concepções, compreendemos que Jovchelovitch e Bauer (2002), nos conduzem a um procedimento gradual, para redução do texto, para mais, partindo desta redução, levando em consideração as regularidades e irregularidades, construímos nossos eixos e categorias de análise, que irão nortear a compreensão das narrativas (auto)biográficas. Assim, para cada entrevista narrativas designamos palavras tema, a partir destas palavras construímos um sistema de categorização geral para todas as entrevistas narrativas. Desta forma, partimos para uma análise de conteúdo como estratégia para compreender as narrativas (auto) biográficas dos docentes egressos do PIBID.

Nesta orientação, Bardin (1977, p. 31) ressalta que a análise de conteúdo se constitui como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante atualização que podem ser aplicadas em diversas formas de discurso, com ênfase nas ciências sociais que servem para trazer à tona questões que estão ocultas no texto, a partir de uma decodificação da mensagem.

Para Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdo se constitui como um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Desta forma, compreendemos que esta abordagem nos aponta caminhos diversos, podendo ser enquadrado em estudos quantitativos ou qualitativos.

Bardin (1977) ressalta que o método de análise de conteúdo compreende tratar as informações a partir de um roteiro específico que se divide em três momentos, sendo estes: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados e interpretações. O primeiro momento é destinado à constituição dos objetivos para a pesquisa, o mesmo é

construído com subfases, sendo estas: (i) Leitura flutuante; (ii) Escolha dos documentos: a. Regra da exaustividade; b. Regra da representatividade; c. Regra da homogeneidade; d. Regra da pertinência; (iii) Formulação de hipóteses e dos objetivos; (iv) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; (v) Preparação do material. Na segunda fase, a exploração do material, consiste “nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 1977, p. 101), neste momento, a referida autora orienta um olhar minucioso para o *corpus* em análise. No terceira etapa, é destinada ao tratamento dos resultados obtidos e suas interpretações, ligando os resultados obtidos com as concepções teóricas, assim, posteriormente conduzindo a pesquisa para as conclusões.

Desta forma, sintetizando para análise dos dados, pautadas nas concepções de Jovchelovitch e Bauer (2002), procederemos com a redução gradual do texto das entrevistas narrativas, com a finalidade de encontrar palavras-chave que possam concentrar os dados recolhidos. Em seguida, a partir do entendimento compartilhado por Rocha (2012, *apud* BARDIN, 1997), partimos da orientação que a construção de categorias de análise nos possibilitou uma exploração dos materiais e sua organização, contemplando uma valorização das narrativas (auto) biográficas. Assim, a partir de uma exploração das entrevistas narrativas, buscamos encontrar unidade de significações que nos conduziram a palavras tema, essenciais para a construção de um entendimento das informações recolhidas.

No capítulo seguinte, seguimos com os apontamentos de nossos resultados, que tomaram como base os eixos e categorias descritos no quadro acima.

4 CONSTRUINDO ENREDOS: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE EGRESSOS DO PIBID

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (FREIRE, 2008, p. 87).

Ao refletirmos juntamente com Freire (2008), compreendemos que o percurso que vai ao encontro da construção dos saberes e práticas do professor é marcado pelo conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos. Assim, partindo das narrativas (auto)biográficas dos egressos do PIBID, objetivamos tecer os retalhos que constroem nossos achados de pesquisa.

As narrativas (auto)biográficas dos nossos participantes/colaboradores nos conduziram ao exercício de compreensão de suas experiências vivenciadas no PIBID, assim as entrevistas narrativas partilharam conosco a certeza pela profissão docente, o entendimento do PIBID como um espaço de desenvolvimento profissional e pessoal, além disso, a compreensão da docência, o reconhecimento de que ser professor é uma função social, suas aproximações com a vivência escolar, e como o PIBID ofereceu um suporte financeiro para dedicação exclusiva a formação no itinerário da graduação.

As entrevistas narrativas dos educadores compartilham conosco a construção de seus saberes e práticas para o ensino de história a partir de suas vivências no PIBID, neste sentido as falas nos conduziram a compreender as contribuições do PIBID para conhecer as formas de ensinar dos professores participantes deste estudo, além de proporcionar um entendimento da compreensão e significações de ensinar história, bem como as experiências no PIBID que possibilitaram um encontro com os saberes para o ensino da disciplina e como as aprendizagens no programa possibilitaram um caminho para as práticas no ensino da mesma e, assim, compreendermos como estes educadores procedem metodologicamente para o ensino de história.

Em nosso eixo, Recordar é viver: viver é narrar nos dedicamos a fazer uma análise das concepções que nossos participantes obtiveram no momento da narrativa, nos guiaram as seguintes categorias: O que sentimos ao recordar experiências? Significâncias e sentimentos ao narrar, Compreensões compartilhadas: o ato de narrar, Palavras: condensando emoções.

4.1 O QUE CONTAM OS EGRESSOS DO PIBID SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS?

As entrevistas narrativas de nossos participantes/colaboradores proporcionaram a oportunidade de compartilhamento de suas vivências durante o período que participaram do PIBID, bem como essas experiências colaboraram para um melhor entendimento da construção da docência durante o período que estiveram inseridos no programa.

Segundo Passeggi (2011), na linguagem os sujeitos constroem realidades, assim a linguagem se constitui como central nas relações sociais e na historicidade do ser humano e de suas aprendizagens, direcionando a atenção dos pesquisadores “[...] para as noções de representações, reflexividade, construção do sentido, crenças e valores, a criar novas aberturas para o estudo do cotidiano, como lócus da ação social, o saber do senso comum e a diversidade cultural [...]” (PASSEGGI, 2011, p. 9). Assim, a construção de nossa pesquisa se constitui a partir do outro e *com* o outro, desta forma extraímos das entrevistas narrativas as falas, a compreensão, entendimento e significados do PIBID para nossos colaboradores. A seguir, vem sistematizado no primeiro eixo e suas respectivas categorias que orientam os achados de pesquisa.

Quadro 3 - Compreensão, entendimento e significados do PIBID

Eixos/ categorias		Participantes/colaboradores da pesquisa				
Compreensão, entendimento e significados do PIBID		Amanda	Elis	Laís	Laura	Isaac
1	PIBID: Suporte financeiro para dedicação exclusiva a formação	X	X	X	X	
2	A certeza da profissão docente	X	X	X	X	
3	PIBID: Espaço de desenvolvimento profissional e pessoal	X	X	X	X	X
4	Entendimento e compreensão da docência	X	X	X	X	X
5	Ser professor é uma função social	X			X	
6	PIBID: Aproximação com a vivência escolar	X		X	X	
7	Um novo olhar para escola	X		X		

Fonte: Adaptado de Melo (2008) e Rocha (2012), entrevistas narrativas e diário de campo da pesquisadora.

Gatti (2010) ressalta que é na graduação que ficam centralizadas as aprendizagens da profissão docente, no entanto, este momento da formação não é o suficiente para abranger todos os conhecimentos necessários ao trabalho do professor, sendo relevante que o graduando possa desenvolver atividades complementares que colaborem para sua formação, neste sentido apreendemos que o PIBID vem se constituindo num espaço a mais para formação do educador.

As entrevistas narrativas dos nossos colaboradores ressaltam que o PIBID oportunizou uma dedicação exclusiva para formação docente, a partir do momento que proporcionou aos seus participantes uma cooperação financeira, logo os mesmos ressaltam a relevância e importância deste auxílio financeiro durante a graduação, deste modo emerge nossa primeira categoria, **PIBID: Suporte financeiro para dedicação exclusiva a formação**²², neste seguimento, o que narram nossos participantes/colaboradores:

“E não posso deixar de falar da parte financeira, pois a bolsa torna-se fundamental para muitos se manterem na universidade.” (LAIS, 2018).

“Sou filha de agricultores, venho de um interior, então a bolsa foi fundamental para mim, me ajudou muito a permanecer na faculdade, não precisei trabalhar e estudar, eu sou muito grata por isso.” (ELIS, 2018).

“O PIBID me possibilitou permanecer só estudando, uma dedicação exclusiva para minha formação, eu não precisei trabalhar por que com a bolsa dava para mim manter minhas necessidades como o lanche e apostilas.” (AMANDA, 2018).

“Não posso negar a princípio fui em busca do PIBID pela bolsa, mas hoje compreendo que isso foi um momento ímpar para minha formação”. (LAURA, 2018).

“A bolsa para mim foi essencial, porque eu consegui me manter na faculdade, consegui ter um desenvolvimento profissional muito grande e hoje eu percebo como essa oportunidade foi valorosa para mim.” (ISAAC, 2018).

As narrativas (auto)biográficas dos educadores apontam que a bolsa de iniciação à docência contribuiu significativamente para permanência na universidade, pois proporcionou aos graduandos suprir algumas de suas necessidades e um investimento no próprio curso, bem como a aquisição de livros/apostilas que colaboram diretamente para suas formações.

Neste demonstramos a partir das narrações que o programa contribuiu de forma positiva para manutenção destes educadores nos cursos de licenciatura. Quando apontamos este dado e equiparamos com um dos objetivos do programa que é a valorização do magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente, depreendemos que o PIBID vem cumprido com sua proposta de incentivo a permanência nos cursos de licenciatura.

O PIBID como referência de espaço proporciona uma formação ao conduzir os graduandos a uma proximidade maior com o cotidiano escolar, além de propiciar um primeiro contato com as problemáticas vivenciadas na escola, ou seja o programa disponibiliza um espaço a mais para a formação dos licenciandos. As narrativas dos nossos colaboradores nos conduziram a pensar sobre a compreensão, entendimento e significados do PIBID no encontro com a profissão docente.

²² Optamos destacar nossas categorias em negrito, com o objetivo de evidenciá-las durante texto.

O programa de iniciação à docência possibilita durante a graduação vivências que aproximam os licenciandos da profissão docente, assim as narrativas de nossos participantes/colaboradores demonstram que o PIBID oportunizou **a certeza da profissão docente**, bem como evidenciamos na narração:

“[...] por vezes o aluno entra no curso de licenciatura e passa o curso inteiro frequentando as aulas e não sabe o que quer! E não entende que profissão e que prática vai desempenhar e o PIBID ajuda desde o início a pensar se é realmente aquilo que ele quer, comigo foi assim, a vivência no programa me deu a certeza.” (LAURA).

“As pessoas têm muito essa concepção que o PIBID prepara para o campo de atuação, e isso realmente acontece, mas contribui para o esclarecimento se realmente é o que deseja. Desta forma, adentrar ao PIBID, me fez ficar ciente sobre minha atuação enquanto profissional.” (LAÍS).

“Hoje eu posso dizer que eu não escolhi o PIBID, mas foi o programa que me escolheu. Eu me encontrei como professora” (ELIS).

“É importante ter a noção ampla da profissão e da escola, participar do PIBID me fez ter e reafirma a certeza da profissão docente, mas tem dias que eu fico me questionando sobre isso.” (AMANDA).

Nas falas dos educadores, observamos que antes e durante os primeiros meses de graduação a certeza pela opção da carreira docente não era uma escolha definitiva, mas é um momento permeado de incertezas, como os mesmos narram a oportunidade de estar presente no ambiente de trabalho os ajudou a construir um laço de positividade com o magistério, neste aspecto o PIBID emergiu como o lugar que fez esta aproximação a partir do momento que inseriu os licenciandos dentro do espaço escolar logo no início da graduação.

Fagundes (2015, p. 82), ao ressaltar sobre a escolha da carreira docente, afirma que “[...] a escolha de uma profissão, talvez seja um dos momentos mais significativos do início da trajetória do jovem ingressante num curso de graduação, no caso do nosso estudo, um curso de graduação que forma professores.” Neste ponto de vista, depreendemos que a definição da profissão é um momento da vida que provoca um sentimento de incertezas, mas se constitui como uma experiência importante para a vida do sujeito.

Garcia (1999) ressalta que é importante compreender os motivos que conduzem a escolha da profissão docente, pois é possível melhor auxiliar o estudante em sua inserção profissional, ou seja, proporcionar um entendimento mais aprofundado da profissão docente, resultando um ensino com melhor qualidade, além de profissionais satisfatoriamente preparados.

As ideias compartilhadas por Fagundes (2015) e Garcia (1999) dialogam no sentido de abordar a escolha da profissão e os motivos que levaram a esta opção, bem como a inserção na profissão docente como um processo de amadurecimento vivenciado pelo sujeito, o que nos

faz refletir que são um conjunto de experiências que vão conduzindo e despertando o interesse para a carreira docente.

Em especial na fala de Amanda observamos que ainda existe um sentimento de incerteza pela carreira docente, isso fica marcado quando a mesma ressalta que “*tem dias que eu fico me questionando sobre isso*” [referindo-se a escolha da profissão], em seguida a mesma ressalva que:

“[...] hoje eu entrei em duas turmas do 6º ano e não foi bom, eu fiquei me questionando: é realmente isso que eu quero para minha vida? Eu passei o final de semana estudando, planejando a aula, a gente faz tudo, quando chega lá na hora eu fico pensando, o que eu estou fazendo aqui mesmo?” (AMANDA)

A partir do fragmento da narrativa, notamos que este sentimento de oscilação quando a definição de ser educadora surge no momento em que as dificuldades cotidianas emergem no exercício profissional. Nos estudos de Veenman (1984 *apud* AMORIM, 2017) o caminho entre a formação inicial e a atuação docente é permeado por dificuldades em que o professor vivencia uma ruptura das concepções constituídas durante a graduação ao cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (2007), quantos mais os licenciandos se aproximam de suas experiências profissionais mais facilmente é proporcionado um ambiente favorável a uma reflexão sobre a cultura da profissão docente, ou seja, uma aproximação com a escola e suas problemáticas de forma orientada contribui diretamente a construção de conhecimentos do que é ser professor. Assim, como segunda categoria **PIBID: Espaço de desenvolvimento profissional e pessoal**, as entrevistas narrativas ratificam que:

“Sem sombra de dúvidas fazer parte do programa foi muito importante para mim, foi uma experiência e tanto, pessoalmente e profissionalmente aprendemos a trabalhar em grupo, discutindo opiniões diferentes e lidar com isso foi muito importante.” (LAURA, 2018).

“Quando eu penso na minha experiência profissional e pessoal com o PIBID, vejo que eu aprendi a me comportar em grupo [...] deixar de lado o individualismo que a gente vem trazendo e aprendi a dividir o peso da formação.” (ISAAC, 2018).

“[...]eu consegui aprender como a gente pode buscar sempre uma relação amigável com os alunos, claro que existe as dificuldades, mas a gente pode buscar sempre superar estas barreiras, e isso é um aprendizado que eu conquistei e hoje eu trago para a minha vida como professora.” (ELIS, 2018).

“[...]eu aprendi no PIBID, a questão de me capacitar, tirar um tempo para estudar, ler alguma coisa[...] eu tive um crescimento pessoal enorme, por que tinha receio em falar em público e o programa me proporcionou um desprendimento desse medo.” (AMANDA, 2018).

“Considero que aprendi a melhorar a capacidade de trabalhar em grupo, amadurecimento enquanto pessoa e profissional através do desenvolvimento de atividades passei a ganhar um maior espaço e confiança na academia, me senti mais segura.” (LAIS, 2018).

A partir dos fragmentos notamos como regular na fala de todos os professores que as experiências vivenciadas a partir do PIBID proporcionaram um desenvolvimento no âmbito profissional e pessoal, como a capacidade de desenvolver atividades em grupo, além de possibilitar a constituição de maturidade resultando em um desprendimento do individualismo, ou seja, pensar a partir da coletividade, desta forma ressaltamos que este espaço de aprendizado possibilitou a construção de habilidades para a profissão docente.

Segundo Tardif (2002), os saberes que emergem das experiências no cotidiano docente são incorporados em suas vivências individuais e coletivas propiciando uma construção de habilidades, neste sentido os saberes experienciais estabelecem um grupo de representações e a partir deste conhecimento os educadores interpretam e compreendem uma orientação de sua profissão.

Ao retomar as narrativas (auto) biográficas observamos como peculiaridades alguns sentimentos compartilhados, como na fala do professor Isaac em que ressalta “aprendi a dividir o peso da formação”. Assim, conjecturamos que o mesmo aprendeu a reconhecer a importância do auxílio do outro, ou seja como é importante partilhar os sucessos e as dificuldades no percurso de formação.

Em particular, a educadora Elis coloca como aprendizado o entendimento de buscar ter uma relação amigável com os alunos, o que demonstra que o professor não pode ter sentimento de superioridade para com seus educandos, evidenciamos que a mesma traz como aprendizado do PIBID, para a sua vida pessoal e profissional a compreensão de ter um olhar sensível ao outro (aluno).

As entrevistas narrativas das professoras Amanda e Laís demonstram que as experiências como pibidianas proporcionaram um sentimento de superação de seus receios, o que resultou em uma maior segurança, propiciando o desabrochar de aprendizados em suas vidas pessoais e profissionais, ou seja um melhor desenvolvimento do entendimento da docência.

Neste seguimento Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico- reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Partimos da compreensão que a reflexão na prática docente contribui na construção de uma identidade profissional, o processo reflexivo crítico sobre si conduz ao professor a um reconhecimento de sua própria história profissional. Neste sentido, o educador compreende sua

função social dentro de sua própria trajetória em decorrência no âmbito escolar e dentro do meio social. Assim, apreendemos que o processo de reflexividade do educador lhe prepara para os desafios e incertezas permeiam a profissão docente, além disso lhe atribuir um olhar sensível para as problemáticas no exercício prático e suas vivências cotidianas, para que o mesmo possa a partir de suas experiências construir aprendizados.

Nesta perspectiva, as narrativas (auto) biográficas apontam que o PIBID propicia um espaço de **Entendimento e compreensão da docência**, a partir dos momentos destinados aos diálogos, estudos sobre a educação, ensino e as problemáticas emergentes na escola, como podemos demonstrar nas vozes de nossos participantes/colaboradores:

“[...] ser professor não é apenas chegar em uma sala de aula ou apenas ter acesso ao conhecimento necessário para dá aulas é compreender as problemáticas sócias, entender o contexto social em que os alunos estão inseridos.” (LAURA, 2018)

“Participar do PIBID me proporcionou uma bagagem de novos aprendizados, através das situações cotidianas, juntamente com a teoria estudada nas disciplinas podemos construir e reconstruir atitudes através de reflexões críticas fundamentadas na teoria e somadas as observações, isso me fez ir ganhando a compreensão do que é ser professor.” (LAIS, 2018)

“Posso dizer que o PIBID me proporcionou um amadurecimento gradativo, não foi algo que aconteceu do dia para noite, agora que estou dentro de sala percebo como o PIBID contribuiu para a professora que sou hoje.” (ELIS, 2018)

“[...] o PIBID foi uma base fundamental. É importante ter a noção ampla da profissão e da escola [...] com o programa a gente tem o entendimento que existe um plano governamental, o repasse de recursos, todas as questões que a gente não tinha conhecimento e a partir do PIBID a gente vai compreendendo melhor, são os primeiros passos que a gente vai dando.” (AMANDA, 2018)

Nas vozes das professoras o entendimento da docência mediado pelo PIBID foi surgindo por meio das percepções de compreensão das problemáticas e contextos sociais, a construção e reconstrução de uma reflexão crítica, a aquisição da maturidade profissional gradativa, determinamos que as educadoras foram construindo conhecimentos durante suas formações que posteriormente são traduzidos como formas de atuação docente contribuindo diretamente nas formas de ensinar e aprender dos educandos.

Em particular, na entrevista narrativa de Isaac é ressaltado algumas contribuições críticas a partir de suas experiências, em que o educador aponta alguns aspectos que na sua visão poderiam ser mais explorados dentro do PIBID, bem como podemos observar em sua fala:

“[...] o PIBID em algumas áreas funcionava como um reforço, uma aula após a aula, e eu compreendo como proposta do programa vai além disso, é formar, capacitar os professores de forma conjunta. Acredito que é necessário reflexões um fortalecimento da proposta do programa para que o desenvolvimento do PIBID não seja minimizado, não estou ressaltando que a vivencia prática não é importante, mas acredito que o PIBID tem um proposta mais completa.” (ISAAC, 2018)

A partir da fala de Isaac sublinhamos que o educador faz um exercício de reflexão crítica quando compreende que o PIBID deve perpassar o exercício de reforço na escola, ou seja, o programa contempla questões mais amplas, como a proposta de uma formação em conjunto a partir da interação entre professores veteranos com os graduandos das licenciaturas.

Nesta perspectiva notamos que a compreensão de Isaac está em consonância com o ideia apresentada conforme o relatório de avaliação das atividades do PIBID, da Fundação Carlos Chagas (FCC), “O PIBID, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5). Além disso “o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5). A partir da fala de Isaac observamos que o educador reflete criticamente ao recordar suas vivências no PIBID, assim apreendemos como é valioso compartilhar nossos conceitos e como isso pode ser construtivo para o educador.

Nas narrativas (auto) biográficas de Laura e Amanda a compreensão da docência desagua no entendimento que **Ser professor é uma função social**, como observamos em suas falas:

“[...] professor não é apenas da aula, é possibilitar que haja construção de conhecimento mútuo, assim existe uma função social no professor[...]gigante, para que os alunos compreendam sua realidade social o processo que eles estão inseridos compreender que eles são sujeitos histórico sociais.” (LAURA, 2018)

“O professor desenvolve um papel social [...] o que eu percebo é que a educação ainda não é aquela para formar seres pensantes e críticos, e sim a educação de reproduzir e a gente que educa tem que ser resistente a essa forma de educar.” (AMANDA, 2018)

Quando pensamos na função social do educador, a partir das narrativas (auto) biográficas percebemos que as educadoras buscam a perseverança em instigar um exercício crítico do pensamento de seus alunos, além da compreensão de um pertencimento a sociedade como “sujeitos histórico sociais” que devem atuar em defesa do respeito aos seus direitos.

Neste segmento de pensamento, Gadotti (1988) ressalta que o exercício profissional docente também deve ser humano, social e político; além disso, o educador deve tomar posição distanciando-se de uma perspectiva da neutralidade, pois a partir do momento em que definimos nosso posicionamento construímos nossas lutas, levando aos sujeitos a compreensão do exercício crítico do pensamento.

Ao narrar sobre suas experiências os colaboradores enfatizam como o PIBID promoveu uma aproximação com a escola pública, e como os mesmos passaram a conhecer a escola, assim o que contam os professores sobre **PIBID: Aproximação com a vivência escolar?**

“[...] as observações que aconteciam semanalmente me oportunizava ver a dinâmica da escola, aprender com os outros professores, pensar sobre as dificuldades, os prazeres da profissão, as relações existentes que não é claro quando ainda somos alunos da escola básica, a aproximação com a escola é conhecer o que já se conhece só que de outro lugar.” (LAIS, 2018)

“[...] me propiciou conhecer a realidade escolar que eu não conhecia antes, conhecer uma realidade ainda que de maneira superficial, a gente só vai conhecer de fato da escola quando a gente entra como professor, quando assumimos esse responsabilidade nesse momento eu fui ter a dimensão do que é a escola, mas o PIBID foi uma base fundamental que me proporcionou uma aproximação.” (AMANDA, 2018)

“[...] estudar a escola profundamente, foi um aprendizado grande compreender problemáticas e ter esse acesso a estas experiências nos ajuda a solucionar problemas que a gente encontra hoje em sala de aula, mas tem problemas mais complicados que não dá para resolver como a estrutura física. O PIBID me fez ter um olhar de descobrimento para escola.” (LAURA, 2018)

Quando as educadoras relatam sobre suas aproximações com a escola como graduandas do curso de licenciatura em História, demonstram um sentimento de descoberta, ou seja, a construção de uma nova visão do ambiente escolar, mas é importante ressaltarmos que suas vivências na escola básica aparecem como uma referência na construção deste entendimento.

Contribuindo para esta discussão Tardif (2002, p. 66) acrescenta que “[...] ‘experiência vivida’ enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro [...]” a partir das concepções do autor entendemos que as experiências durante a vida escolar ficam guardadas no arcabouço de suas memórias, transitam e dialogam com as vivências durante a graduação, ou seja o passado não permanece isolado e preso a um esquecimento, mas permite um melhor entendimento do presente e assim este movimento vai construindo a formação do professor.

Quando voltamos um olhar minucioso para a fala de Laís, evidenciamos que sua aproximação com a escola pública proporcionou o reconhecimento de sentimentos duais em relação a profissão docente, bem como “‘dificuldades’” e “‘prazeres’”, assim, conjecturamos esta aproximação oportunizou um sentimento de aproximação com a realidade, ou seja lhe fez compreender os desafios presentes no exercício da docência, além disso, a professora ressalta como relevante a observação do exercício pratico dos educadores mais experientes, como um momento de aprendizagens.

Trazendo as ideias de Nóvoa (1995) quando afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Nesse sentido, compreendemos que o PIBID permite uma interação de troca de experiências, o que resulta em um enriquecimento da prática. Assim, refletir em conjunto sobre a prática pedagógica permite que os educadores e futuros educadores se constituam como pesquisadores dentro da própria sala de aula, produzindo assim um conhecimento profissional e pedagógico próprio.

Partilhando uma visão distinta a educadora Amanda, ressalta que as vivências que lhe aproximaram da realidade escolar não demonstram a real dimensão do exercício docente, ou seja, a educadora compreende que o PIBID proporcionou uma mediação inicial, assim em sua concepção a realidade se constrói de forma mais complexa.

Para educadora Laura, o momento de conhecer melhor a escola lhe fez ter uma percepção de sua complexidade, além disso a educadora partilha um sentimento de realização por suas aprendizagens, o que nos faz compreender que a vivência se construiu de forma proveitosa em sua vida.

Sobre isso, Tardif (2002, p. 19) ressalta que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades [...]”, ou seja, a partir dos fragmentos compreendemos que os diversos saberes docentes emergem em um conjunto de espaços que originam o social docente.

Quando os colaboradores recordam sobre a aproximação com a escola remetem a um momento de conhecer o âmbito escolar com maior profundidade, assim compreendemos que emerge **Um novo olhar para escola**, então o que contam os professores?

“[...] você começa a perceber a escola com um novo olhar, a gente se torna observador, é um mundo a ser descoberto, antes como aluna aquilo tudo não existia então você descobre como a escola é complexa, tanto as questões estruturais [...] perceber a escola como uma projeção do social que a gente vê na comunidade externa, onde a escola reflete o social, o que está fora dela, antigamente eu não entendia por que a escola tinha sala superlotadas, por que a estrutura tinha deficiências, com o programa a gente tem o entendimento que existe um plano governamental, o repasse de recursos, todas as questões que a gente não tinha conhecimento [...]”. (AMANDA, 2018)

“[...] Estamos na universidade com uma concepção, porém quando adentramos numa escola a nossa visão muda [...] É necessário toda uma dinâmica de acordo com a realidade social. Isso porque há falta de infraestrutura, tempo, realidade social, professores desmotivados [...] Como minha atuação foi numa escola precária, a necessidade de adequar as aulas, metodologia de acordo com a realidade em que estávamos inseridos foi um dos aprendizados mais significativos para mim.” (LAIS, 2018)

A partir das falas observamos o surgimento de um olhar mais profundo para escola mediado pelo PIBID, a partir da aproximação surge uma compreensão das problemáticas

vivenciadas na escola, assim como as questões estruturais, evasão escolar, desempenho e indisciplina dos educandos, assim frisamos quão grandemente a escola é complexa e bem como muitas de suas características são uma projeção do social ao qual está inserida.

Segundo Teixeira (1956, p. 6), a escola é uma “micro sociedade”, assim a mesma passa por um processo de aquisição de características da sociedade ao qual está inserida, neste seguimento o espaço escolar vai apresentar contradições entre as demandas que emanam da sociedade mais ampla e dos propósitos elencados pelos sujeitos que compõem a escola. Desta forma, refletimos que a escola assume um papel social dentro da sociedade contemporânea, assim compreender sua complexidade aponta para uma construção de conhecimentos que constituem novos caminhos na busca de superar os obstáculos vivenciados no cotidiano escolar atual.

Refletirmos que para além da função social a escola também assumi um compromisso dentro da sociedade, ou seja a mesma assume o papel de formar e colaborar para o desenvolvimento seres sociais críticos, que possam compreender por meio do domínio de saberes o meio social que estão inseridos. Nessa Continuidade Libâneo (1998, p. 4) afirma que:

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tomarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Neste sentido compreendemos que o exercício do educador está além do ensinar conteúdos, mas os mesmos buscam um ensino que valorize em seus educandos o domínio dos saberes “sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada” (LIBÂNEO, 2012, p. 24), assim constatamos que o espaço escolar e a sociedade constituem esferas sociais que proporcionam aprendizados.

No momento seguinte, nossa abordagem trata da contribuição do PIBID na construção de saberes e práticas para os docentes de história, ou seja a partir das narrativas (auto) biográficas de nossos participantes/colaboradores analisamos como os aprendizados provenientes do programa colaboraram para o exercício do ensino de história.

4.2 PIBID E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS

Nesta seção vamos abordar uma síntese interpretativa dos dados produzidos a partir das narrativas (auto) biográficas de nossos participantes/colaboradores sobre a perspectiva de como o PIBID contribuiu na construção de seus saberes e práticas para o ensino de história. Neste sentido Garcia (1999), ressalta que os programas de iniciação à docência acabam se constituindo como uma ligação que deve permanecer além da formação inicial do professor, mas que possa proporcionar uma contribuição no decorrer do desenvolvimento de toda a carreira docente, a princípio como um aprendiz de saberes e com o passar do tempo assumindo a responsabilidade de quem constrói suas práticas e as formas de ensinar cotidianamente.

Nas narrativas (auto) biográficas de nossos professores pudemos constatar que as experiências que foram narradas não restringem o PIBID como um momento isolado durante a graduação, mas demonstram que foi um tempo de aprender, assim este olhar nos conduziram ao nosso segundo eixo: **O PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história.**

Desta forma, segue nosso quadro no qual demonstramos o eixo e suas respectivas categorias de forma que possibilite melhor evidenciar as recorrências e intercorrências nas entrevistas narrativas de nossos educadores.

Quadro 4 - O PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história

O PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história		Amanda	Elis	Laís	Laura	Isaac
1	Para quem ensinamos?	x			x	
2	Contribuições do PIBID para minha forma de ensinar	x		X	x	
3	Compreensão e significações de ensinar história	x		X	x	
4	Experiências no PIBID: O encontro com o saberes para o ensino de história	x	x	X	x	
5	Aprendizagens no PIBID: O caminho para as práticas no ensino de história	x	x	X	x	x
6	Metodologias no Ensino de história	x			x	x

Fonte: Adaptado de Melo (2008) e Rocha (2012). Entrevistas Narrativas e Diário de campo da pesquisadora

As entrevistas narrativas das educadoras Amanda e Laura propõem o exercício de compreensão e entendimento **Para quem ensinamos** nesta sociedade contemporânea, refletir este aspecto permite um aproximação dos sujeitos sociais que estão em formação na escola, como ressaltam as professoras:

“A gente tem que levar em conta o estado desse aluno que chega em nossa sala de aula, como é o meio social em que está inserido, é preciso entender e conhecer e compreender quem estamos ensinado, não podemos perder de vista o que o Bauman traz sobre a sociedade líquida, de um esvaziamento de valores, nós educadores precisamos semear valores para que o meu aluno possa se reconhecer como um ser sensível e social.” (AMANDA, 2018)

“Na minha primeira experiência como professora comecei a dar aula em uma escola pública no interior[...] foi difícil as aulas eram reduzidas e apenas um vez na semana [...] filhos de agricultores, todos trabalhavam no contra turno para ajudar na renda familiar, assim a história não era algo relevante para eles, mas quando eu conheci a realidade dos meus alunos eu fiz uma aproximação da história com as vivências de meus educandos e eu consegui uma melhora significativa[...] manter vivo um interesse por parte dos meus alunos me fez ter força para não desistir.” (LAURA, 2018)

A partir dos fragmentos das narrativas, sublinhamos que as educadoras compreendem uma necessidade de entendimento dos contextos sociais no qual seus alunos estão inseridos, ou seja, consideram relevante ter um conhecimento sobre as vivências cotidianas de seus educandos, para que, dessa forma, seja possível uma cooperação entre professores e alunos, assim possibilitando o desenvolvimento positivo do ensino e aprendizagem de ambos.

Para uma melhor compreensão de nossos educandos, Freire (2005, p. 79) afirma que proporcionar um bom diálogo entre professores e alunos resulta em troca e aprendizado de conhecimentos “[...] o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.”, assim estes diálogos não são minimizados a uma conversa corriqueira, mas são trocas de experiências importantes para educadores e educandos.

Neste sentido Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007, p. 136) afirmam que:

Entender o universo simbólico em que nosso aluno está inserido, qual sua cultura primeira, qual sua tradição cultural, étnica e religiosa, a que meios de comunicação social tem acesso, a que grupos pertence, pode facilitar o aprendizado [...]. Permitir que sua visão de mundo possa aflorar na sala de aula, dando possibilidade de que perceba as diferenças estruturais, tanto de procedimentos como de conceitos, pode propiciar a transição e a retroalimentação entre as diferentes formas de conhecimento de que os sujeitos dispõem.

A partir das concepções expostas pelos autores compreendemos que o educador deve ter um sentimento de respeito com as vivências de seus educandos, assim ressaltamos que “[...] o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2008, p. 139), ou seja, o educador deve compartilhar um olhar sensível aos conhecimentos tragos por seus educandos, assim constituindo uma postura de reconhecimento do ser social que está em sua sala de aula.

Nesta perspectiva, quando retomamos os fragmentos das narrativas (auto) biográficas das professoras Amanda e Laura, observamos que ambas compartilham do

entendimento que é preciso fazer um exercício de compreensão que os sujeitos sociais (alunos) são oriundos de realidades distintas e trazem consigo conhecimentos peculiares a cada um, desta forma o professor precisa ter a sensibilidade de acolher esta variação de ideias, experiências e costumes, bem como construir saberes que serão essenciais para o ensinar.

Quando os educadores ressaltam a importância de compreender para quem ensinamos, logo esta questão remete a compreensão de que forma ensinamos, assim o que contam nossos docentes sobre as **Contribuições do PIBID para a forma ensinar história.**

“Quando eu penso na contribuição do PIBID para minha forma de ensinar eu percebo que observar os outros professores me fez perceber como a gente vai adquirindo um domínio de sala, não deixar que o aluno fique disperso e o ensino de história não deve ser algo distante para ele, é preciso trazer o aluno para interagir com a nós professores.” (LAURA, 2018)

“O PIBID contribuiu para entender que ensinar é possibilitar os alunos a se tornarem sujeitos na construção do conhecimento, e isso acontece ao instigar a dúvida, a curiosidade, fazer aos alunos realizarem perguntas. Possibilitando que os alunos desenvolvam suas ideias, considerando suas experiências, suas vivências para além da sala de aula. Importa atentarmos que ninguém chega em uma sala de aula sem conteúdo.” (LAIS, 2018)

“O PIBID contribuiu muito, aprendi muito durante os encontros semanais, as observações, está dentro da escola é um aprendizado, conviver com os outros professores também foi muito importante, tudo isso forma um conjunto de aprendizados para a minha forma de ensinar história.” (AMANDA, 2018)

As narrativas (auto) biográficas das educadoras evidenciam que a partir do exercício da observação da prática de outros professores vivenciadas no PIBID possibilitaram uma melhor compreensão do ensinar história, além disso ressaltamos que ter um olhar atencioso para as práticas de outros educadores proporcionam um entendimento de como lidar com a dispersão dos aluno dentro da sala de aula.

Neste sentido Nóvoa (2009, p. 32; 36) afirma que:

[...] a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar [...]. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Nesta perspectiva, compreendemos que as trocas de aprendizados entre professores iniciantes com os mais experientes, proporcionam uma colaboração relevante na construção das práticas docentes, nesta continuidade observamos que na narração de nossas educadoras o PIBID possibilitou este espaço de aproximação. Assim evidenciamos que o exercício da observação contribuiu de forma positiva na construção dos saberes para prática do ensino de história.

Os fragmentos narrados por Laura e Laís ressaltam a importância do professor procurar estar próximo de seus alunos e da mesma forma o ensino de história deve interagir com a realidade deste educando, possibilitando assim que o aluno se torne um sujeito na construção de seu conhecimento, além de constituir valores éticos para que se reconheçam como sujeitos sociais que compreendam a sociedade e a política no tempo e no espaço.

Desta forma Schmidt e Garcia (2005, p. 300), ressaltam que na sala de aula o educador pode promover a construção de um espaço em que os educando se aproprie do conhecimento histórico existente, a partir de uma articulação dos conteúdos abordados, as mesmas enfatizam que refletir a história como a retomada das experiências individuais e coletivas estabelecendo uma relação entre biografia e história “pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica”. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 300) Nesta continuidade os questionamentos evidenciados pelas autoras como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 300) perpassam o espaço da sala de aula e envolvem os educando em um processo de inquietação na construção do conhecimento, assim neste processo o professor pode proporcionar atividades que contemplem a construção de um pensamento crítico e que possam privilegiar nos alunos a consciência de sua própria história, e assim facilitar uma aproximação do ensino de história com as vivências dos educandos.

Segundo Schmidt (2002, p. 57) o educador de história deve ensinar aos seus educandos a aquisição das ferramentas necessárias ao “saber-fazer bem, lançar os germes do histórico”. É o professor de história que vai “ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemática.” (SCHMIDT, 2002, p. 57). Desta forma, o que contam nossos colaboradores sobre a **Compreensão e significações de ensinar história:**

“Ensinar história significa estudar o homem em função do tempo e de forma crítica, é de grande responsabilidade, pois é o ensino de história, por nos permitir compreender as transformações e faz com que os alunos, sabedores do seu papel na sociedade, pratiquem um exercício de reflexão crítica, se tornem seres capazes de questionar, de refletir sobre questões além das que estão estabelecidas.” (LAIS, 2018)

“[...] compreendo o ensino de história em dois momentos, o primeiro momento quando estava na universidade acreditava que meus alunos iam aprender criticamente que eles seriam revolucionários, que eles iam correr atrás de seus direitos e que era possível mudar a realidade social ao qual estão inseridos. Hoje em um segundo momento não desacredito nos meus

pensamentos anteriores, mas é necessário um trabalho de base, além disso, existem limites, uma estrutura que é um quadradinho, uma caixinha, ensinar história dentro de tantas condições é uma superação para o professor da área.” (AMANDA, 2018)

“[...] eu percebo o ensino história como uma disciplina de uma função social gigante, é através da compreensão de passado, presente e futuro que os alunos podem compreender sua realidade social, o processo que eles estão inseridos, eles precisam se identificar como sujeitos histórico sociais que fazem a história e movimentam os processos históricos.” (LAURA, 2018)

A partir das narrativas observamos que as educadoras compreendem o ensino de história como mediador na formação de um pensamento crítico dos educandos, além de demonstrarem a relevância de instruir aos alunos a perceberem o seu papel dentro da sociedade, ou seja, ensinar história tem como significância compreender os movimentos que a sociedade vem fazendo nos espaços e no tempo (passado, presente e futuro).

Nesta perspectiva, Pereira e Seffner (2008, p. 119) afirmam que:

Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. O presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de História consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Tratasse de levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas.

Desta forma, refletimos que o ensino e a aprendizagem da história de forma reflexiva e transformadora proporciona aos educando o seu reconhecimento ativo dentro da história e do conhecimento histórico, neste sentido, “o ensino de história coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas[...]ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado.” (PEREIRA; SEFFNER 2008, p. 119), assim observamos um movimento de aprendizado crítico e a construção de um pertencimento a história.

Retomando o fragmento da entrevista narrativa da professora Laura, evidenciamos que em sua concepção, “*o ensino história como uma disciplina tem função social gigante, é através da compreensão de passado, presente e futuro que os alunos podem compreender sua realidade social [...]*”. Nesta continuidade, ressaltamos que o entendimento da educadora dialoga com as ideias de Pereira e Seffner (2008, p. 119), em que “O ensino de história procura mostrar que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros e em conflito com estes, cria ordem para o passado, estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente.” Assim o educador em sala de aula é quem assume o papel de auxiliar seus educandos a compreender os diversos discursos que buscam reelaborar o

passado, desta forma, o professor pode disponibilizar elementos que possam beneficiar o crescimento intelectual dos educandos, proporcionando um entendimento da história.

Ao ressaltar o olhar da educadora Laís, evidenciamos a mesma compreende que *“Ensinar história significa estudar o homem em função do tempo e de forma crítica.”* Assim demonstramos que a fala da professora se concretiza na concepção de Freire (2008, p. 136), ao ressaltar *“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História.”* Neste sentido, o ensino e aprendizagem da história constroem saberes que são necessários para estabelecer uma compreensão entre dos diversos tempos históricos, ou seja precisamos compreender a importância que o passado tem para o presente e o futuro.

Desta forma, podemos nos questionar como os educadores colaboradores deste estudo refletem os saberes adquiridos durante a participação no PIBID? Como estes professores descolam estes saberes para o exercício do ensino de história? Assim, o que contam os docentes sobre suas **Experiências no PIBID: O encontro com os saberes para o ensino de história:**

“Os saberes que eu fui adquirindo durante o PIBID me fizeram aprender interagir melhor com os alunos, comecei a me apropriar da prática de ensinar [...] eu aprendi a interagir com os conhecimentos dos meus educandos e isso vai construindo uma forma própria de ensinar, é uma aprendizagem que se constrói em conjunto.” (LAIS, 2018)

“[...] o PIBID me ajudou a aprender a ter um jogo de cintura em sala de aula, pegar pequenos recortes para começar a fazer esse aluno a pensar um pouco melhor no social em que ele está inserido, além disso, eles tem uma facilidade muito grande de reproduzir discursos que absorvem na televisão, internet, ciclo social, então como educadora não posso deslegitimar esse conhecimento, mas posso auxiliar na construção de uma percepção crítica.” (AMADA, 2018)

“A experiência do exercício do ensino de história durante o PIBID em paralelo a graduação me fez adquirir como saber para minha prática atual o entendimento a história é dialética, não é linear, não é repartida é um processo de embates, conflitos de movimento mudança tudo que é sólido se desmancha no ar, então ter claro esse pressuposto colabora para que a gente possa lidar com questionamentos “por que estudar história?” os alunos tem a ideia de que história não tem nada a ver com eles, então fazer com que esse aluno perceba a história como movimento faz com que ele compreenda o presente, e o que é o presente é o resultado das ações coletivas e individuais.” (LAURA, 2018)

“Pensar nos saberes me faz lembrar na minha prática atual, eu percebo que durante o PIBID eu aprendi a compreender a escola como espaço social, acredito que o principal saber adquirido nesta experiência foi acolher todas as diversidades que transitam na escola e que muitas vezes são ignoradas, o professor precisa aprender a ter um olhar sensível.” (ELIS, 2018)

As narrativas (auto)biográficas demonstram que a participação no PIBID colaborou para a construção de saberes para a prática do ensino de história, bem como uma melhor interação com seus educandos, a apropriação com as práticas escolares, o respeito pelos saberes dos educandos, além disso, estabelecerem um melhor entendimento sobre o ensino de história.

Quando evidenciamos o olhar da professora Laís, sobre *“Os saberes que eu fui adquirindo durante o PIBID me fizeram aprender interagir melhor com os alunos [...] com os conhecimentos dos meus educandos e isso vai construindo uma forma própria de ensinar [...]”* Nesta continuidade, ressaltamos que os saberes que foram por ela adquiridos se aproximam do entendimento de Freire (2008), ao ressaltar que o professor deve construir o conhecimento junto com seus educandos, ou seja o conhecimento do aluno deve ter valor perante ao educador, além disso, o conhecimento é inacabado e se renova, assim educador e educando podem aprender juntos.

Ao retomar a fala da educadora Amanda, observamos que a experiência no PIBID lhe conduziu a apropriação do saber de mediar os discursos que são pelos estudantes absorvidos no meio social, com os conteúdos da disciplina de história, e assim criar aproximações que proporcionem o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os diferentes discursos transitam na sociedade contemporânea.

Por este ângulo, Tardif (2002, p. 70) afirma que “[...] os saberes dos professores são temporais, pois utilizam e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional[...]” Observamos que os saberes docentes são adquiridos ao longo do tempo, por meio de suas vivências, mas é importante ressaltar que são aprimorados a partir do momento que o educador reflete criticamente sobre suas práticas, entendemos que o ato da reflexão não é algo trivial e tem suas dificuldades, mas assim o professor vai construído na prática do seu próprio fazer. Portanto, para Tardif (2002, p. 67), o registro no tempo é “[...] particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes”.

Ao retomar o trecho do relato da professora Laura, notabilizamos que a experiência vivenciada no PIBID produziu um sentimento de aproximação com o ensino de história, neste ponto de vista conjecturamos que esta aproximação gerou uma segurança para educadora, principalmente para responder indagações dos educandos quando os mesmos questionam “porque estudar história?”.

Nesta continuidade, Tardif (2002, p. 36) ressalta que o saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Neste sentido, depreendemos que os saberes docentes não são conhecimento prontos a seres transmitidos, mas são conhecimentos que são constituídos, ou seja, a prática docente integra diferentes saberes

com relações distintas entre eles, assim partilhamos o entendimento que os saberes profissionais dos educadores são temporais, plurais e heterogêneos.

Os relatos das experiências a seguir tem por princípio discutir partes das diferentes facetas que permeiam o processo de construção de práticas para o ensino de história, assim nossa categoria evidencia o que os educadores contam sobre suas **Aprendizagens no PIBID: O caminho para as práticas no ensino de história:**

“[...] eu aprendi com o PIBID a ter um inquietação sobre minha própria prática, me manter atualizada, crítica, revendo minha prática, minhas metodologias. A gente aprende a lidar com dificuldades se a escola não disponibiliza uma sala de informática, não tem um retroprojeto para slides, não é por isso que minha aula vai ser ruim, eu acredito que podemos superar, eu levo imagens, busco trabalhar com a imaginação do meu aluno, porque o que é história? é permitir uma mente livre para desenvolver sua leitura de mundo [...]” (LAIS, 2018)

“Atualmente na minha prática eu sinto uma dificuldade de concretizar a disciplina de história, eu ainda to descobrindo formas inovadoras de pensar nisso, mas eu lembro das minhas oficinas com imagens, vídeos durante o PIBID, as vezes eu faço coisas parecidas, como levar uma imagem e a partir dela problematizar e iniciar a explicação do conteúdo, mas eu ainda me sinto preza em alguns aspectos de uma aula expositiva. Existem dias que eu exerço uma prática bem expositiva que eu tanto critiquei, mas ai é uma coisa muito importante para destacar, que a gente só tem o entendimento das ações dos professores, quando a gente está no mesmo lugar que eles, a gente tem um olhar de entendimento.” (AMANDA, 2018)

“[...] a ideia que deve ser quebrado na escola básica é que história é apenas passado, por isso a grande problemas sociais e políticos pelo desconhecimento do que é história da importância de estudar história, por que se estuda história se compreende os problemas com temporâneos, na minha prática eu sempre busco quebra essa ideia, é o grande desafio de fazer o aluno compreender história.” (LAURA, 2018)

“As minhas vivencias no PIBID contribuíram significativamente para entender que na minha prática precisa construir um pensamento crítico com meu aluno [...] eu percebo que a grande dificuldade de obter uma prática de sucesso nas aulas de história é a forma que a disciplina é vista pelo aluno sempre como decorativa, e essa percepção deixa marcas a maioria dos meus alunos não absorveu uma bagagem nos anos anteriores, é difícil [...]” (ELIS, 2018)

Ao retomarmos a fala da educadora Laís, observamos que o sentimento de inquietação permeia sua prática, proporcionando a busca de superar as dificuldades e evoluir positivamente em seu exercício prático. A mesma demonstra uma preocupação em buscar uma dinâmica inovadora para sua aula, além disso, destacamos que sua percepção do ensino de história procura formar o educando para compreender que é um ser social livre e com liberdade de expressão de seus pensamentos.

Nessa perspectiva, Pereira e Seffner (2008, p. 120) afirmam que:

A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades.

Neste sentido, depreendemos que a professora Laís busca proporcionar aos seus alunos o entendimento que estudar história é construir um pensamento crítico, e a partir deste, compreender a sociedade e a sua própria interação com o meio social, assim as ideias tragas por Pereira e Seffner (2008), complementam/dialogam com o pensamento da educadora, ou seja, o ensino de história proporciona a formação de seres sociais, que vão atuar como dirigentes da nação.

Ao abordarmos a fala da educadora Amanda, analisamos que a mesma demonstra que sua prática passa por um momento de constituição, ou seja, a professora compartilha conosco ser um momento de dificuldades, na busca constante de atenuar estes obstáculos recorre as suas experiências como pibidiana para utilizá-las como uma referência no desenvolvimento de atividades. Nesta acepção, refletimos como suas vivências se construíram como significativas para o exercício de ensino de história, além disso retomar suas aprendizagens em paralelo ao cotidiano demonstra um processo de construção e (re)construção de sua prática.

Nesta perspectiva, percebemos que para ocorrer desenvolvimento do ensino de história de forma proveitosa é necessário que os professores possam ter as condições para fazer as mediações dos conhecimentos, “Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares[...].” (TARDIF, 2002, p. 60). Desta forma, constatamos que são diversos núcleos que contribuem para a construção de habilidades no exercício da prática, assim, nós educadores precisamos de uma multiplicidade de saberes, ou seja, conhecimentos para o saber-fazer, proporcionando uma prática que contemple um ensino de qualidade, em que os seres sociais possam se desenvolver integralmente.

Por esse ângulo Charlot (2005, p. 65), afirma que: “A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes.” Nesta perspectiva, entendemos que é no espaço escolar que os saberes e os conhecimentos são discutidos entre educandos e educadores, ou seja, é necessário que os professores estejam abertos a dialogar, ativos no processo de ensino e aprendizagem, buscando a construção de uma visão de mundo, de vida, de escola e sociedade.

Quando refletirmos sobre as ideias de Tardif (2002) e Charlot (2005), ressaltamos que os autores dialogam no sentido de demonstrarem o entendimento que os saberes docentes se constituem como essenciais na exercício da prática, ou seja, os saberes emergem em espaços

diferenciados, mas ocupam um lugar central no âmbito escolar, criando condições favoráveis para as formas de ensinar dos docentes.

Ao retomarmos o fragmento citado por Amanda “*[...] a gente só tem o entendimento das ações dos professores, quando a gente está no mesmo lugar que eles [...]*” evidenciamos que atualmente como professora em atuação, a docente compreende melhor os educadores mais experientes, ou seja, quando estamos na posição de questionar/criticar as práticas dos outros (professores) é algo muito simples, no entanto, estar no lugar de educador consistir em algo complexo, assim Amanda demonstra um sentimento de não julgamento das práticas exercidas por outros docentes.

Neste seguimento, ressaltamos que “Avaliar é o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro, dito de outro modo, é a parte do exercício de “amorosidade” que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire (MICARELLO, 2010, p. 2). Partindo deste entendimento, a ação de observação e avaliação muitas vezes é utilizada como uma forma de julgamento da prática, no entanto o exercício de um olhar sensível para o outro busca avaliar, mas com a intenção de repensar a prática para auxiliar seu crescimento e avanço.

Retornando a narrativas (auto) biográfica da professora Laura, observamos que sua fala demonstra as suas concepções em relação ao ensino de história, em que a professora ressalta a necessidade do educando ter um melhor entendimento do que é história, ou seja, estudar a disciplina não significa aprender somente o passado, mas entender a sociedade ao qual estamos inseridos hoje (contemporaneidade). Assim, a professora nos chama a atenção para esta questão, mostrando ser este um dos seus objetivos que movimentam sua prática, além disso, demonstra a compreensão, que ensinar história é um desafio para o docente.

Desta forma, salientamos que é importante que o aluno perceba sua proximidade com a história, ou seja, é importante que o educando possa se envolver na construção do conhecimento histórico, vivenciando assim um processo de valorização da disciplina, neste ponto de vista Pinsky e Pinsky (2005, p. 28), afirmam que:

Cabe ao professor, [...] aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”.

Assim, partimos do entendimento que o ensino de história deve ser constituído a partir do comprometimento de possibilitar mudanças na sociedade, além disso, dar a oportunidade aos educandos a construção de uma identidade de classe que possa lutar por seus

direitos no mundo contemporâneo, neste contexto cabe o educador se manter comprometido com seus alunos, para que juntos possam construir este conhecimento com comprometimento político-social.

Quando buscamos um entendimento sobre o ensino de história, não podemos perder de vista o que estuda e para que serve a história recorrendo as concepções do historiador Bloch (2001, p. 54-55) a história é “a ciência dos homens no tempo”. E, ainda: “o objeto da História é por natureza o homem. Digamos melhor os homens [...] são os homens que a História quer capturar”. (BLOCH, 2001, p. 54-55). Assim, partimos do entendimento que nossos educando não compreendem desta forma, o que pode resultar no desinteresse pelo ensino de história, assim nós educadores podemos evidenciar para nossos educandos que os mesmos são os homens de seu próprio tempo, e assim são os sujeitos que a história quer capturar.

Ao voltarmos a atenção para a fala de Elis, ressaltamos que a professora compartilha como uma de suas dificuldades enfrentadas, a forma ao qual os alunos vêem o ensino de história como uma matéria decorativa, assim a mesma enfatiza que esta percepção acaba prejudicando o a fluidez no desenvolvimento dos alunos. Ao relatar este fato, observamos que a professora vem mostrando um sentimento de preocupação existente em seu exercício prático diário.

Quando tomamos o sentimento da professora Elis, como referência para pensar o ensino de história, ressaltamos o olhar de Silvia e Santos (2013, p. 2) que afirma ser:

A disciplina de história é uma das que mais causam apatia, de acordo com as conversas realizadas com os alunos. Essa apatia pode ser explicada pelo distanciamento dos conteúdos com o cotidiano, os alunos não vêem significado em tantos personagens, datas e fatos e todo o processo de memorização que é atribuído ao ensino de história nas escolas.

Assim, refletimos que os pensamentos dialogam no sentido de compreender a ideia de memorização não propiciar uma boa visão nos alunos em relação a história, percebemos que assim veem surgindo este olhar distorcido da disciplina de história. Outra questão que destacamos, disseminação de uma ideia positivista atrelada a disciplina, no qual é mostrado com conhecimento importante as datas, fatos e grandes personagens, o que remete aos estudantes um olhar enfadonho, resultando em um olhar negativo no momento de aprendizagem.

Quando pedimos para que a educadora Elis nos contasse como ela busca superar essa dificuldade em sua prática cotidiana, a mesma ressalta que *“eu busco trazer as experiências do PIBID que foram positivas, além de buscar exercer um ensino mais contextualizado, é pouco difícil por que as avaliações externas nos deixam engessados, mas*

procuro ensinar a essência dos pensamentos [...]’. A partir da fala da professora podemos demonstrar que a mesma busca superar suas dificuldades recorrendo as suas experiências, além disso, embora encontre barreiras ela demonstra um esforço para melhorar positivamente.

Segundo Fonseca (2003), estudar história é compreender a experiência humana no passado no presente, ou seja, a história busca ter uma compreensão da vida humana em suas sociedades através do espaço e do tempo, em que podemos observar os processos de transformação produzidas pelos seres sociais, assim estudar história se configura como essencial para compreender os movimentos da sociedade e sua diversidade na atualidades, neste ponto de vista, “O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido as diferentes experiências históricas” (FONSECA, 2003, p. 34) , ou seja, sua intenção é de refletir sobre os seres sociais históricos e suas vivencias dentro da sociedade.

Retomando as entrevistas narrativas, percebemos como regularidades nos fragmentos a presença do PIBID na contribuição da construção de aprendizados para o ensino de história, ademais, as educadoras compartilharam algumas de suas dificuldades presentes no cotidiano como educadoras, assim, acentuamos que todas buscam uma superação e tem a intenção de evoluir positivamente, o que mostra um comprometimento com o ensino de história, com a função social docente e com a educação deste país.

Neste seguimento, partimos da compreensão de Charlot (2005, p. 57) ao ressaltar que:

A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é hominização. [...] a educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é produzido sob uma forma sócio culturalmente determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original, a educação é singularização. A educação é, portanto, um triplice processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização.

Assim, refletimos que a ação de educar deve levar em consideração a singularidade de cada educando, perceber que o mesmo é um ser social único, tem sua própria história e esta deve ser respeitada e valorizada, ressaltamos que este ser social se encontra inserido em uma sociedade ampla que constrói sua macro história, no entanto, é necessário que os sujeitos sociais inseridos nesta sociedade compreendam seu papel de construtores desta história.

A partir das narrativas (auto) biográficas, discutimos sobre a construção de saberes e práticas para o ensino de história, mas o que relatam os educadores sobre as **Metodologias no Ensino de história:**

“Eu busco trabalhar com o que é mais acessível vídeos, filmes, recortes de jornais, mas sou sincera não é sempre que trabalho assim, tem dias que a gente dá aquela aula expositiva, mas quando é possível eu busco inovar, por mais que seja difícil.” (AMANDA, 2018)

“[...] a escola não tem muito recursos, então gosto de trabalhar com a imaginação, a maioria dos meus alunos não gostam de ler, as vezes o livro didático não oferece uma boa explanação do conteúdo, então eu procuro ir complementando [...]” (LAURA, 2018)

“[...] quando é possível gosto de leva-los para sala de informática, para mim é algo que se aproxima dessa vontade de estar no celular, eu proponho que eles possam pesquisar por imagens, documentos ver um vídeo, é assim que vou alternando as minhas metodologias.” (ISAAC, 2018)

A partir das entrevistas narrativas observamos que quando é possível os educadores buscam optar por uma metodologia inovadora, além disso evidenciam que tem suas dificuldades, mas dentro das possibilidades buscam superar para oferecer um ensino mais dinâmico e interativo. No entender de Cagliari (2009, p. 38),

[...] a questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um.

Na perspectiva, acentuamos que somente a metodologia não é o suficiente para o ensino e aprendizagem proveitosos, mas compreendemos que a metodologia é uma forma de mediação para construção do conhecimento entre professores e alunos, além disso, o educador não deve tomar como base de sua prática uma única vertente metodológica, é importante que suas metodologias estejam sempre em desenvolvimento, assim como sua prática sempre em construção para aquisição de novos saberes.

Ao dialogar com o autor, Freire (2005) enfatizamos que os sistemas de ensino devem proporcionar a educador um apoio para qualificação docente, além disso, o autor demonstra como relevante que o professor não perca de vista o incentivo a curiosidade de seus alunos, pois é esta que move a busca pelo conhecimento, sua construção, aprendizado e (re)construção. No momento seguinte vamos abordar quais os sentimentos que nossos participantes/colaboradores, sentiram ao narrar suas experiências e a construção de seus saberes e práticas no ensino de história.

Ao retornarmos para a fala de Amanda, analisamos que a educadora vem buscando a construção de sua metodologia para ensino de história, a mesma ressalta que *“busco trabalhar com o que é mais acessível”*, ou seja, percebemos que a professora demonstra a existência de obstáculos que possam inviabilizar a utilização de métodos para uma metodologia mais elaborada, além disso, a mesma compartilha um sentimento de superação, pois mediante as dificuldades está sempre buscando desenvolver uma prática inovadora.

Ao voltarmos nossos olhares para a narração de Laura, ressaltamos que a educadora vem compartilhando a constituição de uma metodologia pautada no desenvolvimento da

criatividade dos educandos, como a mesma ressalta que *“a escola não tem muito recursos, então gosto de trabalhar com a imaginação”*. A partir deste fragmento, evidenciamos que a professora passou por um processo de uma adaptação na busca de propor uma inovação em suas aulas, além disso enfatizamos que a educadora demonstra um sentimento de resistência, pois, dentre tantos as problemas a mesma se esforça para melhor ensinar história, além do mais, a docente partilha conosco a angústia em relação ao livro didático não colaborar com o professor, no entanto a mesma ressalta que busca complementar da melhor forma possível.

Neste sentido Baldissera (1993, p. 136), ressalta ser pertinente:

[...] o professor pode superar as deficiências de um texto didático quando competente para aquilo que se destina, isto é: o ensino. Se bem preparado, tanto metodologicamente, quanto na área de conhecimento em que trabalha, no caso História, acreditamos que, ainda: um bom professor pode fazer um excelente trabalho com o pior dos livros didáticos.

A partir das considerações tragas pelo autor partimos do entendimento que o bom educador pode superar o obstáculo presentes no livro didático a partir e sua capacidade crítica, com sua capacidade de problematizar o conteúdo e trazer complementos para o exercício do ensino de sua aula, ou seja, o educador pode trabalhar com a construção do conhecimento com seus educandos, assim superando as deficiências presentes em alguns livros didáticos.

Neste seguimento, Bitencourt (2002, p. 73), afirma:

É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leituras e de trabalho escolar. Os usos que os professores e os alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico em fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

Assim, partimos do entendimento que elaboração do livro didático é pautado na figura de autores e editores, além disso, os exercícios das práticas de leitura ocorrem de formas diferenciadas, por vezes os conteúdos não aparecem em sua totalidade, ou seja, apresentam uma abordagem mais resumida, embora o livro ofereça uma orientação se constitui como indispensável a atuação do professor.

Ao regressarmos para a entrevista narrativa de Isaac, percebemos que o educador busca proporcionar uma dinâmica mais próxima do cotidiano dos alunos, como o mesmo ressalta *“gosto de leva-los para sala de informática, para mim é algo que se aproxima dessa vontade de estar no celular”*, assim, observamos que o professor busca formas de atrair a atenção dos alunos com métodos inovadores durante suas aulas, além disso, ressaltamos que o mesmo compartilha uma dificuldade vivenciada por muitos professores no cotidiano escolar que é a atenção destinada aos celulares pelos educandos, neste sentido, enfatizamos que esta

questão chama a atenção e preocupa o educador no momento de construção metodológica de suas aulas.

A partir deste olhar minucioso para os fragmentos das entrevistas narrativas dos professores, compreendemos que os mesmos compartilham de experiências que buscam construir formas inovadoras para ensinar história, além disso, evidenciamos que estes educadores recorrem a recursos simples, mas buscam ter uma iniciativa de explorá-los da forma mais positiva durante suas aulas.

4.3 RECORDAR, VIVER E NARRAR: SENTIMENTOS COMPARTILHADOS

As narrativas (auto) biográficas nos conduzir a pensar em nosso terceiro eixo de análise Recordar é Viver, viver é narrar, neste momento vamos analisar os sentimentos provocados pela ação de narrar de nossos participantes/colaboradores, assim os mesmos vão compartilhar conosco a importância deste momento em suas vidas.

Quadro 5 - Recordar é Viver, viver é narrar

Eixos/ categorias		Participantes/colaboradores da pesquisa				
Recordar é Viver, viver é narrar		Amanda	Elis	Laís	Laura	Isaac
1	O que sentimos ao recordar experiências?	X		X		X
2	Significâncias e sentimentos ao narrar	X	X	X	X	
3	Compreensões compartilhadas: o ato de narrar	X			X	
4	Palavras: condensando emoções	X	X	X	X	X

Fonte: Adaptado de Melo (2008) e Rocha (2012). Entrevistas Narrativas e Diário de campo da pesquisadora

Segundo Josso (2004), o sujeito que narra vai se deixando levar pelas livres associações e evocações e suas experiências, assim vai construindo uma coerência narrativa, compartilhando sua autodescrição de um caminho, com suas continuidades e rupturas, que se encontram nas fronteiras entre o individual e coletivo. Neste sentido, a partir das entrevistas narrativas dos educadores chegamos a nossa primeira categoria, **O que sentimos ao recordar experiências?**

“[...] eu senti tantas saudades agora dos meus amigos, das conversas nos corredores, eu gosto da escola me sinto acolhida, mas viver a graduação, passar pelo PIBID tem um lugar especial na minha vida [...]” (AMANDA, 2018)

“Sou muito grata por ter tido a oportunidade de entrar em um universidade pública, lembrar disso me torna uma pessoa realizada, me deixa mais feliz ainda saber que os meus pais tem muito orgulho de mim.” (ELIS, 2018)

“[...] quando eu olho para trás eu lembro como eu era tímida, como eu amadureci, eu sinto que foi um momento para crescer, desabrochar. Então falar desse momento da minha vida agora me deixa muito feliz, percebo que superei os obstáculos.” (LAURA, 2018)

A partir dos fragmentos narrados, observamos que as educadoras recordam com muita satisfação no momento que relembram suas vivências, o que demonstra um sentimento de muito carinho por suas memórias, estas são “[...] marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional [...]” (SOUZA, 2007, p. 63). Neste ponto de vista, apreendemos que as recordações se constroem como experiências, estas são resinificadas como aprendizagens e saberes que são desenvolvidos no âmbito pessoal e profissional dos sujeitos.

O fragmento da narração de Amanda demonstra que a educadora tem um sentimento de saudades de suas vivências durante a formação, apesar de sentir uma satisfação pela carreira docente, ressalta que a graduação foi um momento ímpar em sua vida. Nesta perspectiva, identificamos que a experiência de narrar provocou um reconhecimento da importância deste período em sua vida (formação/ participação no PIBID).

A narrativa (auto) biográfica de Elis evidencia que a educadora compartilha de um sentimento de gratidão pela oportunidade de ingressar na universidade, o que nos faz compreender que entrar na faculdade fazia parte de um sonho em sua vida, neste seguimento ela demonstra que é realizada por esta conquista, além de destacar como é importante poder partilha com os pais esta contentamento.

O fragmento da entrevista narrativa de Laura demonstra que a professora vivenciou um processo de amadurecimento durante o período que esteve na universidade. Além disso a mesma mostra que foi um período de crescimento pessoal, quando reflete a experiência de recordar este momento de sua vida compartilha conosco felicidade por sua conquista, além de demonstrar um reconhecimento por ter superado todas as dificuldades neste período da sua vida.

A partir de nossas análises das entrevistas narrativas, Delory-Momberger (2008, p. 58) reflete que:

Os eventos passados da história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, determinada pela antecipação do futuro, como também as expectativas, as aspirações, as vontades, projetadas no devir, são dependentes da rememoração do passado. A unidade da biografia, recomposta incessantemente, constitui-se assim, sobre a acumulação de significações retrospectivas que reinterpretem implicitamente o curso da vida. Essa experiência biográfica cumulativa é igualmente o lugar de experiência e produção da identidade do eu.

Ao refletirmos a partir das concepções de Delory-Momberger (2008), o entendimento de que as experiências que vivenciamos no presente são portais para a

rememoração de nosso passado, desta forma compreendemos que o presente transforma o olhar que temos do passado. Desta forma, a partir da rememoração nossas memórias de vida retornam ao nosso presente com uma nova atribuição de sentidos, seja no âmbito histórico, social ou afetivo. Assim, as reflexões sobre as nossas concepções já formadas permitem posicionar o indivíduo sobre o que hoje ele pensa e faz, reforçando o espaço da consciência proporcionando uma auto observação do próprio ser, conduzindo-o a refletir sobre si mesmo.

Durante o momento das entrevistas narrativas observamos que os participantes demonstram que o momento mobiliza muitas emoções, que são expressadas através de suas palavras, gestos e comportamento, assim o que contam nossos educadores sobre as **Significâncias e sentimentos ao narrar:**

“O que significou mais para mim foi receber este convite, saber que tem alguém que quer ouvir o que eu tenho para contar me deixa muito agradecida[...] Quando eu comecei a contar sobre o que passei, superei e aprendi reconheci como é significativo a gente reconhecer nosso eu.” (AMANDA, 2018)

“Sinto que estou contribuindo para a aprendizagem de outros professores, acho que precisamos falar e ser ouvido, ainda mais agora que querem calar a nossa voz.” (ELIS, 2018)

“Significou muito lembrar e falar sobre o que eu vivenciei no PIBID me deixou muitas saudades por que eu criei um elo de ligação com meus amigos, e hoje parar e falar sobre isso me proporcionou um sentimento bom, não tenho palavras para descrever.” (LAIS, 2018)

“Agora nesse momento eu só consigo sentir que eu estou contribuindo de alguma forma para que outra pessoa possa participa do PIBID, desde quando a gente começou a conversar eu penso quantas pessoas a mais que eu vão poder vivenciar isso.” (LAURA, 2018)

A partir do fragmento da fala de Amanda, ressaltamos que a educadora compartilha conosco um sentimento de agradecimento, além disso, compreendemos que a professora demonstra como foi significativo relembrar suas vivencias no PIBID, neste sentido nos chama a atenção o momento em que a mesma ressalta que este processo de recordar e narrar sua experiência é um reconhecimento do seu próprio eu.

Nesta perspectiva Delory-Momberger (2012, p. 524-525), afirma que “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.”, ou seja, a pesquisa biográfica não se propõe a estudar toda a vida de um sujeito, mas sim alguns momentos da vida dos indivíduos, em “acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida.”(DELORY-MOMBERGER, 2012, p.

524-525) assim, compreendemos que este momentos da vida se concretizam por meio das narrativas.

Para a educadora Elis, poder falar sobre as experiências de construção da sua prática para o ensino de história, lhe traz uma satisfação pois a mesma compartilha um sentimento de satisfação por poder contribuir para construção de aprendizagem de outro educadores, além disso, a professora ressalta a importância de *“falar e ser ouvido, ainda mais agora que querem calar a nossa voz”* neste sentido, conjecturamos que sua intenção é da ênfase a relevância de que devemos ouvir mais o que os professores tem a falar , ou seja, uma maior valorização para com as experiências compartilhadas pelos educadores.

Neste seguimento, Josso e May (2009, p. 137) afirmam que:

Perceber que a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências [...].

Assim, partimos do entendimento que as narrativas pautadas em vivencias são compreendidas como uma aprendizagem significativa, o que resulta em um processo de transformação de experiências para o desenvolvimento de uma aprendizagem educativa, além disso, é relevante compreender que as experiências dos sujeitos correspondem as suas vivencias, no entanto nem todas as vivencias dos indivíduos vão ser construírem como experiências.

Ao voltarmos para o fragmento narrado por Lais, ressaltamos que o momento de rememorar suas vivencias lhe proporcionou um sentimento de saudades, mas um momento agradável, desta forma, compreendemos que a professora demonstrou um carinho por este período de sua vida, ao partilhar conosco esta emoção observamos que a mesma não encontrava palavras para concretizar todos os sentimentos que surgiram no ocasião, assim ressaltamos que foi um acontecimento muito significou para a mesma.

Ao retornar a narração de Laura, ressaltamos que a educadora compreende o momento como a oportunidade de colaborar com o próximo (outros educadores), assim a professora compartilha um sentimento de contentamento em poder narrar as suas vivencias no PIBID e saber que as mesmas vão auxiliar outros educadores na construção de suas práticas de ensino de história, além disso, observamos como a professora compreende falar sobre os aprendizados adquiridos a partir do PIBID pode vir a contribuir para uma visibilidade do programa, proporcionando uma resistência ao processo de fragilização vivenciado pelo mesmo.

Segundo Passeggi (2011) ao refletir sobre as significações dos acontecimentos afirma que:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar (PASSEGGI, 2011, p. 149).

A partir do fragmento obtemos o entendimento que a rememoração dos acontecimentos vivenciados se constitui como um momento para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas a partir do PIBID, ou seja, a partir da rememoração e narração o sujeito passa por um processo de atribuição de sentidos ao que lhe foi vivenciado, assim as experiências se constroem como enriquecedoras de sentidos.

Neste seguimento, pensamos que se a ação de narrar um momento da trajetória pessoal/profissional possibilitou aos nossos participantes atribuições de significâncias e sentimentos que foram acima compartilhadas, podemos conduzir nossa reflexão para o que contam nossos colaboradores sobre as **Compreensões compartilhadas: o ato de narrar:**

“[...] contar sobre o que eu passo na escola me fez compreender a importância de como é bom dividir as nossas dificuldades e angustias [...]” (AMANDA)

“[...] eu percebo este momento como algo novo [...] novo no sentido de uma atenção especial para o que eu aprendi e como eu trago para meu cotidiano atual, se eu já fiz isso antes não percebi [...]” (LAURA)

A partir da narração da educadora Amanda, compreendemos que a ocasião (entrevista narrativa) proporcionou a oportunidade de compartilhar algumas de suas dificuldades vivenciadas na construção de suas práticas de ensino, assim, ressaltamos que ao partilhar conosco algumas de suas angustias a professora demonstrou que o momento lhe proporcionou um sentimento benéfico, neste sentido, evidenciamos que a mesma mostrou se sentir aliviada em poder falar abertamente sobre os obstáculos vivenciados no exercício da docência em história.

No fragmento de entrevista narrativa de Laura, demonstramos que a educadora compreende o momento da narração como algo inovador que até então não havia praticado, além disso, a mesma evidencia uma que a ocasião foi oportunidade que possibilitou o reconhecimento da transição de aprendizagens adquiridas para a sua utilização no exercício da sua prática como professora de história.

A partir das narrativas (auto) biográficas das educadoras analisamos que ambas demonstram compreensões distintas sobre o momento de narração, como podemos ressaltar a

educadora Amanda compartilha o entendimento de que a narrativa “[...] *me fez compreender a importância de como é bom dividir as nossas dificuldades e angustias*” ou seja, lhe possibilitou dividir as angustias presentes no exercício da docência, para o professora Laura o momento da entrevista narrativa lhe proporcionou “[...] *dá uma atenção especial para o que eu aprendi e como eu trago para meu cotidiano atual [...]*” ou seja, a educadora direcionou um olhar atencioso para suas aprendizagens e como vem aplicando as mesmas em suas práticas no ensino de história.

Neste seguimento, Jovchelovitch e Bauer (2002), ressaltam que o processo da narração de si se constitui a partir da ligação experiência, lembrança e narrativa, assim o sujeito passa por um processo de (auto) conhecimento, ou seja, compreendemos que a partir deste procedimento o indivíduo demonstra as formas singulares de como o mesmo vivencia, aprende e compreende o mundo, nesta perspectiva nas narrativas (auto)biográficas a experiência revelasse a partir do olhar do sujeito o que evidencia a forma pela qual a pessoa se (re)conhece diante de si, do coletivo nos diferentes momentos da vida.

Neste sentido, partimos do entendimento que as educadoras Laura e Amanda, ocuparam um lugar central, sendo as mesmas norteadoras do conhecimento produzido sobre suas vidas, suas práticas sociais e profissionais, assim compreendemos que nas falas exprimem os sentimentos e emoções que surgiram na ocasião ao qual estavam dedicadas a refletir sobre si próprias.

Seguindo com as nossas análises que contemplam os sentimentos atribuídos por nossos participantes/colaboradores ao momento das entrevistas narrativas, ressaltamos que cada um dos educadores expressou uma palavra que sintetizou a ocasião, assim para concluir,

Palavras, condensando emoções:

“[...] penso que a palavra que define é Aprendizado.” (AMANDA)

“[...] me fez lembrar de muito Gratidão que eu tenho por todos” (LAÍS)

“[...] foi um momento de muito Aprendizado” (ELIS)

“[...]defino como Felicidade” (LAURA)

“[...] só consigo pensar que foi Enriquecedor” (ISAAC)

A partir das expressões de nossos educadores, ressaltamos que as professoras Amanda e Elis, compartilham do sentimento que o momento da narrativa proporcionou um momento de aprendizados o que demonstra que construíram conhecimentos pessoais e profissionais, para a educadora Laís a ocasião lhe possibilitou o reconhecimento de gratidão, assim, conjecturamos que ao lembrar de suas vivências e das pessoas que contribuíram em sua

caminhada a professora se demonstrou grata pelo momento, a docente Laura traduz a entrevista narrativa como um sentimento de felicidade, o que nos faz evidenciar que a professora demonstra um contentamento por partilhar suas vivências, juntamente com suas conquistas e superação das dificuldades, o educador Isaac, ressalta que interpreta a ocasião como enriquecedora, neste sentido entendemos que o professor ressalta que foi produtivo narrar sobre as suas vivências, assim, demonstramos que o tempo dedicado ao exercício narrativo lhe agregou positivamente.

Segundo Souza (2007), o exercício de narrar-se exibem as vivências dos sujeitos que tecem suas trajetórias de vida de forma particular e se entrelaçam com as relações entre outros sujeitos, espaços e tempos variantes, ou seja, um trajetória marcada por nossas decisões, conflitos, alegrias e tristezas, ou seja, a narrativa proporciona o compartilhar de uma história única, um encontro consigo mesmo.

Desta forma construímos nossa colcha de retalhos, escolhemos as melhores combinações e concluímos o processo de nossas análises, mas ressaltamos que estas permanecem em um estado inacabado, ou seja, partimos do entendimento que as vivências compartilhadas nos dizem muito mais do que possamos exprimir neste momento. Na sessão seguinte, tratamos dos nossos apontamentos finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de um longo percurso chegamos ao momento de tecer nossas considerações, por hora podemos perceber o grande desafio que é pesquisar. Alguns sentimentos mobilizam esta etapa final sobretudo pela possibilidade de recompor e evidenciar os caminhos que guiaram nossa escrita e pesquisa. Assim gostaríamos de retornar alguns dos questionamentos que foram feitos no início do texto, porém agora, salientando as nossas conclusões.

As discussões com os autores articuladas com os editais, relatórios e documentos oficiais foram essenciais para compreender como o PIBID foi desenvolvendo-se desde seu surgimento em 2007, ou seja, nos possibilitou um entendimento da proposta do programa e como a mesma se constituiu e concretizou-se.

Uma das questões de partida para a escrita desta dissertação foi: ***De que modo os participantes/ colaboradores deste estudo compreendem e significam as suas vivências e experiências no PIBID?*** Ao longo de nossas discussões percebemos que os professores ressaltam a importância do suporte financeiro que o PIBID ofereceu durante a graduação, nossos educadores evidenciam que o auxílio contribuiu para uma permanência no curso de licenciatura plena em história, além disso, os professores ressaltam que o programa colaborou para a escolha definitiva da profissão docente.

Para mais, os educadores destacam que as vivências no programa proporcionaram um desenvolvimento profissional e pessoal, como exemplo: o desenvolvimento de atividades em grupo, de uma maturidade pessoal e profissional, ou seja, a construção de aprendizagens para o exercício da profissão docente. Além do mais, os professores acentuam que o PIBID se constituiu como mediador para um melhor entendimento da docência, ou seja, os educadores foram construindo conhecimentos durante suas formações que posteriormente são traduzidos como formas de atuação docente contribuindo diretamente nas formas de ensinar e aprender dos educandos.

Assim, concluímos a partir das narrativas (auto) biográficas dos egressos do PIBID de história que a participação no programa significou um momento de crescimento pessoal e profissional positivo e um melhor entendimento da profissão docente, além do mais, proporcionou o suporte financeiro para permanência na universidade e contribuiu para uma aproximação com o magistério o que resultou em uma certeza pela carreira docente.

Desta forma, seguindo com a seguinte indagação: ***Quais as implicações do PIBID para construção dos saberes e práticas no ensino de História?*** Neste sentido, nossos estudos nos levaram a afirmar a partir das narrativas (auto)biográficas dos docentes egressos do PIBID,

que o exercício de observação das práticas de educadores mais experientes proporcionados pelo PIBID contribuíram para um melhor entendimento e compreensão do ensino história. Além disso, as narrativas (auto) biográficas dos professores apontam que as vivências proporcionadas pelo programa contribuíram para que estes educadores percebesse a importância de entender os contextos sociais que seus educandos se encontram inseridos, ou seja, é de grande importância que o docente tenha conhecimento sobre as vivências cotidianas de seus educandos, para que dessa forma seja possível uma cooperação entre professores e alunos, assim possibilitando o desenvolvimento positivo do ensino e aprendizagem de ambos.

Para mais, concluímos que as observações da prática de outros educadores por intermédio do PIBID proporcionaram um entendimento sobre o ensino de história, como também contribui para compreender melhor a dinâmica de sala. Assim, apontamos como resultado que esta aproximação das práticas e vivências escolares contribuíram para os participantes/colaboradores pudesse ir se apropriando aos poucos da realidade escolar. Neste sentido, podemos afirmar a partir da fala de nossos participantes/colaboradores que o ensino de história deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico de seus educandos, ou seja, formar este aluno para compreender seu papel quanto sujeito social.

A partir das narrativas (auto) biográficas dos docentes egressos do PIBID, chegamos a conclusão que a participação no PIBID colaborou para a construção de saberes para a prática do ensino de história, bem como uma melhor interação com seus educandos, a apropriação com as práticas escolares, o respeito pelos saberes dos educandos, além disso, estabelecerem um melhor entendimento sobre o ensino de história.

Nesta perspectiva, a partir das entrevistas narrativas, salientam que o PIBID, contribuiu para a compreensão que a prática docente é uma construção inacabada, ou seja, é necessário sempre está em constante movimento de renovação e reconstrução, ao voltamos o olhar especificamente para as práticas do ensino de história, nossos educadores evidenciam que o professor precisa desconstruir a ideia que história é uma matéria decorativa, pois esta concepção acaba minimizando a disciplina perante aos alunos, neste sentido, os docentes apontam que devemos investir em um ensino de história mais próximo da realidade de nossos alunos.

Desta forma, concluímos que a participação no PIBID, contribuiu para a forma de ensinar história de nossos educadores, como evidenciamos acima, o programa auxiliou no entendimento da prática do ensino de história, bem como, colaborou na construção dos saberes docentes.

Além destas indagações, pensando sobre a interação proporcionada a partir das entrevistas narrativas, interrogamos ***quais os sentimentos que nossos participantes/colaboradores compartilham conosco sobre a experiência da narração?*** A partir de nossos estudos, podemos afirmar que os momentos das entrevistas narrativas mobilizaram sentimentos em nossos participantes/colaboradores, estas emoções, foram expressadas através de suas palavras, gestos e comportamento, salientamos que o sentimento de saudades foi o mais recorrente durante as falas do educadores.

Desse modo, ao finalizar as narrativas os professores concentraram suas emoções em algumas palavras, como podemos ressaltar o momento da narrativa proporcionou aprendizados, que construíram conhecimentos pessoais e profissionais, além disso, as entrevistas narrativas proporcionaram a rememoração das vivências e das pessoas que contribuíram na caminhada para a construção dos saberes e práticas para o ensino de história, além de lembrar de suas conquistas e superações das dificuldades, para mais, a ocasião proporcionou um momento enriquecedor, neste sentido, compreendemos que o exercício narrativo harmonizou sentimentos e emoções positivos para os participantes/colaboradores desta pesquisa.

Assim, concluímos com a reflexão que iniciativas como o PIBID colaboram para o desenvolvimento educacional do país, neste sentido, evidenciamos que os investimentos em políticas públicas desta natureza podem atenuar algumas das problemáticas vivenciadas no cenário da educação brasileira. Para mais, acrescentamos que a realização desta pesquisa é apenas uma contribuição para os estudos na área, neste sentido, acreditamos que novas problemáticas surgiram a partir de nossos escritos. Por fim, salientamos que finalizamos este estudo com um sentimento de realização e intensas aprendizagens, desencadeando em nosso crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele dos. O lúdico e o ensino de História. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anpuh 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 276-288, jul./dez. 2017.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 145 p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DÊS HISTOIRES DE VIE EM FORMATION. Charte de l' ASIHVIF. **Livret de présentation**, [s. n.], p. 15-17, 2005.
- BALDISSERA, J. A. **O Livro Didático de História: uma visão crítica**. São Leopoldo: Cultural, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: OBRAS escolhidas: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 1, p. 197-221.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação)
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimento metodológicos no ensino de história. *In*: BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso: 1 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 26 jun. 2010a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013a.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 41, p. 28, 1 mar. 2018a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES Nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Brasília, DF: CAPES, 1 mar. 2018b.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01 MEC/CAPES/FNDE**. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: CAPES, 2007b.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 02, MEC/CAPES/DEB**. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: CAPES, 2009b.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 002/2010**. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: CAPES, 2010b.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 018/2010**. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: CAPES, 2010c.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 001**, CAPES. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: 2011a.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 11/2012**, CAPES. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: 2012a.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 61/2013**, CAPES. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: 2013b.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 66/2013**, CAPES. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: 2013c.

BRASIL Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 07/2018**, CAPES. Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2009-2011**. Brasília, DF: [CAPES], 2011b.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2009-2013**. Brasília, DF: [CAPES], 2013d.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Brasília, DF: [CAPES], 2013e.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2009-2014**. Brasília, DF: [CAPES], 2015. v. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: parte IV**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CABRINI, Conceição (org.). **Ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000, p. 65-68

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAIMI, F. E. 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, Rio de Janeiro, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. *In*: BRASIL. **História**: ensino fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 17-34.

CAPES divulga números de 2016. **Fundação Capes**, Brasília, DF, 18 jan. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau Gonçalves. A formação do pesquisador e a dimensão ético profissional. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 52, p. 51-64, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/30959> . Acesso em: 10 mar. 2018.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil das Regiões do Planejamento Vale do Jaguaribe 2017**. Fortaleza: IPECE, 2017, p. 22. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2017/PR_Vale_do_Jaguaribe_2017.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissão de Aninha. Goiânia: UFG, 1987. p. 62-65.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Tradução Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sadín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAGUNDES, S. B. **O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães, **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**, São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívea. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Diário de Campo: notas introdutórias**. [S. l.: s. n.], [2014].

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Sousa. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 22-23.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC: SEP, 2014.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História: Como os historiadores mapeiam o passado**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. p. 50-90.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON. I. F. **O Currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine; MAY, Margaréte. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUZUYABU, Marina. MEC anuncia modernização do PIBID. **Revista Educação**. São Paulo, ed. 245, 13 dez. 2017. Disponível: <http://www.revistaeducacao.com.br/mec-anuncia-modernizacao-do-pibid>. Acesso: 12 set. 2018.

LARROSA. J. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOCATELLI. Cleomar. Incentivos ao ingresso e a permanência em cursos de licenciaturas no âmbito da política nacional de formação docente: O caso do PIBID. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/incentivosaoingressoaeapermanenciaemcursosdelicenciaturasnoambitodapoliticanacionalde.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antítese**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 153-167, jan./jun. 2009.

MARTINS, R. F. R. Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. **Aedós: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)**, Porto Alegre, v. 4, p. 766-782, 2012.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. **Revista O Estudo da História**. Braga, p. 23-50, 1998.

MELO, Maria José de Medeiros Dantas de. **Olhares sobre a formação de professores de matemática**. Imagens da profissão e escrita de si. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. **Portal MEC**, Belo Horizonte, ago. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 19 out. 2018.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (org.). **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. [Salvador]: [s. n.], 2003. p. 5-6. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2003.

NÓVOA, Antônio. (org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-17.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 32-36.

NÓVOA, A. A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p. 15-34.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 maio 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso das fontes em sala de aula. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PINEAU. G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.

PINEAU. G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU. G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis**: O que contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar? 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

RODRIGUES, C. S. D. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UNB, 2001, 194 p.

SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP: PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141766>. Acesso em: 29 dez. 2018.

SANTOS, A. J. C.; CRUZ, S. P. S. PIBID - Uma análise das portarias: avanços ou recuos? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba:

Educere, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24938_13085.pdf. Acesso em: 29 dez. 2018.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 475-476.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, C. (org.) **O Saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 54-66.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-238.

SILVA, E. M. da. PIBID/UNEB como política de formação inicial e continuada de professores: potencialidades e desafios. In: SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 2012, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid/files/2012/08/PIBID-NEB-como-politica-de-formacao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPED**, n. 5, p. 103-118, set. 1993.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, DF: INEP, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWKI, T. M. (org.). **Memórias e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 19-53. (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação, v. 7).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1956.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador(a) Responsável: Fátima Nailena da Fonsêca Cordeiro
 Endereço: Travessa Matoso, n.º 1597 CEP 62900-000 – Russas – CE Fone: (88)9 9286-5476
 E-mail: nailenafonseca@hotmail.com
 Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Simone Maria da Rocha

O Sr. (a)..... está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A contribuição do PIBID na construção dos saberes e práticas para o ensino de história: Um estudo a partir de narrativas (auto) biográficas”. Neste estudo pretendemos como **OBJETIVO** de compreender a partir das Narrativas (auto)biográficas dos docentes egressos do PIBID, as significações das vivências no programa e como o mesmo contribuiu na construção de saberes e práticas para o ensino de história.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

- O pesquisador(a) irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.
- Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.
- O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.
- Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo é “compreender a partir das Narrativas (auto)biográficas dos docentes egressos do PIBID, as significações das

vivências no programa e como o mesmo contribuiu na construção de saberes e práticas para o ensino de história”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mossoró, _____ de _____ de 2018./

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data