

SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS AÇÕES DO PIBID EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTES CLAROS/MG

Leonara Lacerda Delfino*

lattes.cnpq.br/9354798033365944

Resumo: O artigo tem por objetivo problematizar as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em História quanto às suas possibilidades de elaborar espaços de ensino-aprendizagem significativos à experiência dos sujeitos profissionais em formação. Nesse sentido, compreendo o programa como lugar estratégico para a construção e mobilização de saberes múltiplos e diversos em sala de aula, além de permitir o intercâmbio entre universidade e espaço escolar e viabilizar práticas metodológicas com o uso de linguagens plurais e não convencionais enquanto recursos didáticos. Para averiguar os saberes docentes em formação e acionados durante as intervenções, analisei o conjunto de subprojetos e relatórios confeccionados pelos *pibidianos*, além de desenvolver o método da observação participante e da realização de entrevistas em grupo focal. A pesquisa de campo se discorreu durante as reuniões e trabalhos coletivos com os acadêmicos, professores coordenadores e supervisores, realizados tanto na escola escolhida para a intervenção, como nos encontros periódicos feitos na universidade.

Palavras-chave: PIBID; Formação de professores; Saberes docentes.

KNOW AND DO IN THE FORMATION OF THE HISTORY TEACHER: THE TEACHING-LEARNING PROCESS THROUGH THE ACTIONS OF PIBID IN A PUBLIC SCHOOL IN MONTES CLAROS/MG

Abstract: The purpose of this article is to analyze the potential of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant of the degree course in History regarding its possibilities of elaborating teaching-learning spaces that are significant to the experience of the professional subjects in training. In this sense, I understand the program as a strategic place for the construction and mobilization of multiple and diverse knowledge in the classroom, besides allow-

* Doutora em História. Pós-doutoranda na Universidade Estadual de Montes Claros (Brasil). Contato: leonaralacerda@yahoo.com.br.

ing the interchange between university and school space and to make feasible methodological practices with the use of plural and non-conventional languages as didactic resources. In order to ascertain the teaching knowledge in training and during the interventions, I analyzed the set of subprojects and reports made by the *pibidianos*, as well as developing the method of participant observation and the conduction of focus group interviews. Field research was discussed during meetings and collective work with academics, coordinating teachers and supervisors, both at the school chosen for the intervention, as well as at the periodic meetings held at the university.

Keywords: PIBID; Teacher training; Teacher knowledge.

* * *

Os significados do PIBID e sua implementação na Universidade Estadual de Montes Claros

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma iniciativa do governo federal, através do financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES — que surgiu em 2007 com intuito de fomentar a pesquisa nas práticas de ensino, durante o processo de formação à docência nos cursos de licenciatura. Na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/MG), o programa foi implementado a partir de 2009. Nesta instituição, em seu primeiro ano de implementação, foram beneficiados 194 bolsistas. ¹Em 2014, a universidade já contava com 2.431 acadêmicos contemplados, matriculados nos cursos de licenciatura de Artes, Ciências Biológicas, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em 2015 foram beneficiados 2.132 acadêmicos, além da concessão de 426 bolsas para professores da Educação Básica e os 108 professores da universidade que coor-

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi regulamentado em 24 de junho em 2010 pelo Decreto 7.219/2010.

denam os subprojetos desenvolvidos nas 123 escolas públicas de Montes Claros conveniadas à Unimontes.²

Já o curso de História possui, em média, 15 bolsistas para cada um dos três coordenadores responsáveis para o campus de Montes Claros. Os estudantes acadêmicos — selecionados mediante edital específico — desenvolvem trabalhos, sob supervisão do professor regente escolar, principalmente nas seguintes escolas: Escola Estadual Irmã Beata, Escola Estadual Eloy Pereira, Escola Estadual Plínio Ribeiro, Escola Estadual Antônio Figueira, Escola Estadual Felício Pereira de Araújo e Escola Estadual Belvinda Ribeiro.

Todavia, o Programa de Iniciação à Docência se insere num âmbito maior de políticas públicas voltadas para atender o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e, posteriormente, para reforçar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (*Parfor*, 2009). Por seu turno, o PIBID busca atrelar de forma integrada a pesquisa e o ensino, visando romper com a velha dicotomia entre universidade/escola, como também contribuir para o “aperfeiçoamento da formação de docentes e para a melhoria da Educação Básica brasileira”. (BRASIL, 2010). A escolha em pesquisar as ações do programa em Montes Claros se deu em função da Unimontes representar a terceira instituição no *ranking* nacional de bolsistas, atrás apenas das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, 1680 bolsas) e do Ceará (UECE, 1320 bolsas) do total de 180 universidades.³

² Cf.: <http://www.academico.Unimontes.br/index.php/noticias/166-PIBID-Unimontes-beneficia-2-673-bolsistas-na-Unimontes>. Capturado em 24/05/2019.

³ A Unimontes foi contemplada com 1296 bolsas para alunos dos períodos iniciais (1º ao 4º) de 15 cursos de Licenciatura, no valor de R\$ 400,00, segundo os dados apresentados pela coordenadora geral do programa, profa. Silvana Diamantino em 17 de maio de 2018, através da divulgação do site institucional. Cf.: <http://www.Unimontes.br/index.php/todas-as-noticias/19552-2018-05-17-19-26-25?fontstyle=f-larger>. Capturado em 22 de maio de 2019.

De acordo com o Regimento Interno do PIBID da Unimontes, regulamentado em 2012,⁴ seus objetivos consistem em:

Incentivar a formação de professor para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio;
Valorizar o Magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
Promover a melhoria e qualidade da Educação Básica;
Promover a articulação integrada da educação superior do sistema estadual com a Educação Básica do sistema público; (...)
Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiências para a construção do conhecimento na formação de professores para Educação Básica;
Proporcionar aos futuros professores a participação em práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Com efeito, os projetos e subprojetos do Programa de Iniciação à Docência dependem de uma equipe organizacional formada fundamentalmente por: um coordenador institucional; os professores coordenadores dos subprojetos; os professores colaboradores dos subprojetos (quando requisitados pelos coordenadores); os professores supervisores das escolas e os licenciandos bolsistas. Além disso, existe uma Comissão Interna de Avaliação (CIA/PIBID) formada para acompanhar as atividades específicas dos setores de administração, planejamento, coordenação e execução dos subprojetos, além de aprovar os orçamentos financeiros e avaliar os relatórios parciais e finais encaminhados à Capes. (Resolução nº 010/Unimontes, Regimento, Art. 13). As experiências de práticas de ensino desenvolvidas em parceria com as escolas públicas são socializadas em encontros semestrais e divulgadas em forma de comunicações de trabalhos

⁴ Segundo Moura (2013, p. 89), a “Resolução nº 010 - CEPEX/2012, aprova o Regimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Com esse documento, a Universidade define os objetivos e as características do programa, as áreas contempladas, as escolas participantes, a composição da equipe, a administração do programa, bem como define os papéis dos membros no programa: comissão interna de acompanhamento, coordenador institucional, coordenador de área, professor colaborador, supervisor e licenciando.”

acadêmicos no **Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (FEPEG)** da Unimontes, realizado desde 2012.

O interesse em investigar as ações do PIBID nas escolas públicas de Minas Gerais surgiu quando ainda era professora temporária da cadeira de estágio supervisionado no curso de licenciatura de história em Alfenas (sul de Minas). A princípio fui instigada a compreender as relações entre as intervenções do programa de iniciação com as práticas de formação docente desenvolvidas pela disciplina de estágio curricular e seus impactos na tensa articulação entre Estado (políticas públicas), universidade e espaço escolar.

Ao concorrer ao processo seletivo do Programa Nacional de Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Montes Claros, procurei centrar-me nas intervenções *pididianas*, de modo a não perder de vista as ações mais amplas direcionadas para a construção dos saberes docentes⁵ em formação, tais como: o estágio supervisionado, o Núcleo de Atividades para a Promoção da Cidadania (NAP)⁶ e projetos de extensão desenvolvidos pelos professores do Centro de Ciências Humanas.⁷

⁵ Os saberes docentes são múltiplos, heterogêneos e processuais. Autores como TARDIF (1999) e GOODSON (1995) destacam a existência dos saberes curriculares, disciplinares ou referenciais, pedagógicos e experienciais. Estes saberes são re-significados através da mediação didática e da própria construção dos saberes escolares. Estes possuem uma natureza própria e não constituem, portanto, uma reprodução simplificada ou vulgarizada dos conhecimentos referenciais. Para maiores informações, ver: GUIMARAES, 2012; BITTENCOURT, 2011.

⁶ O Núcleo de Atividades para a Promoção da Cidadania (NAP) é um programa de extensão da Unimontes que busca desenvolver aulas de reforço escolar e de monitoria para alunos da rede pública. O programa atende 500 alunos do Ensino Básico e as aulas são ministradas no campus de Montes Claros, contando com a participação de 150 acadêmicos e 11 professores orientadores dos departamentos dos cursos de licenciatura.

⁷ Destaco aqui os projetos: “Negros do Norte de Minas: identidade, cultura e educação étnica em comunidades remanescentes de quilombos” (pesquisa financiada pela FAPEMIG em 2009 que tinha por objetivo conhecer saberes das tradições e memórias das comunidades rurais do Norte de Minas) e o trabalho de extensão “Diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade e formação de professores: diálogos reflexivos para a intervenção na escola básica” (Projeto sub-

Nos itens que seguem, apresento o estudo de caso desenvolvido em uma escola de periferia da cidade de Montes Claros, a fim de esclarecer as percepções dos bolsistas quanto suas vivências de participação no programa, as avaliações de diagnóstico realizadas pela equipe *pibidiana* e as etapas praticadas pelas ações de intervenção durante o processo de formação docente.

Os saberes e fazeres em construção: as práticas reflexivas mobilizadas pelos professores em formação

A Escola Estadual Irmã Beata, eleita para este estudo, acolhe a Educação Básica em seus dois níveis: ensino fundamental e médio. Além disso, a instituição conta, em média, com 850 alunos matriculados, 72 servidores (efetivos e designados), abrigando também um espaço físico com 15 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, laboratório de química, laboratório de informática, ginásio poliesportivo, sala de professores e uma área de recreação.⁸ Para a confecção deste estudo de caso, procurei fazer um levantamento inicial sobre os projetos desenvolvidos nesta escola em condições de vulnerabilidade social. Visitei a instituição, conheci as turmas pelas quais integrariam as ações de intervenção sobre a temática de gênero e as mulheres na história. Depois disso conversei informalmente com a diretora e com a supervisora (a professora regente), juntamente com a participação da coordenadora do PIBID.⁹

O segundo passo, após obter a anuência da diretora para acompanhar as intervenções didáticas do PIBID no espaço escolar, consistiu na integração da pesquisadora às reuniões do programa de iniciação à docência, sob supervisão da coordenadora e da supervi-

metido à avaliação do edital da FAPEMIG em 2017 e coordenado pela Profa. Dra. Maria Mônica Amorim (Unimontes).

⁸ Dados apresentados pela diretora M. P. R. em entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2017.

⁹ AS visitas e a realização do trabalho de campo aconteceram durante o primeiro e segundo semestre de 2017.

sora escolar, a fim de observar as etapas de produção, condução e realização dos subprojetos de ensino/pesquisa realizados na escola.

Ao longo das reuniões, utilizei da metodologia de **observação-participante**, isto é, aquela em que observador e observado dialogam entre si, e onde os agentes analisados não são propriamente objetos, mas, sobretudo, sujeitos que interagem com o pesquisador.¹⁰ Nesse sentido, confeccionei um **diário de campo** para a anotação de impressões pertinentes acerca dos comportamentos coletivos e subjetivos dos/as *pibidianos/as* no tocante às suas experiências didáticas mediadas pelas intervenções acionadas pelos projetos do PIBID. Por outro lado, busquei também assinalar as impressões gestuais, os silenciamentos, as reações mais exaltadas e leituras peculiares provocadas pelo pertencimento e pela força da sociabilidade grupal.¹¹

Do total de 15 acadêmicos coordenados pela professora coordenadora do programa, 14 são mulheres e apenas um aluno do sexo masculino. Participaram da entrevista coletiva, ou seja, do grupo focal, dez integrantes do sexo feminino, situadas na faixa etária de 19 a 29 anos. Ao longo da experiência de observação das reuniões, entre fevereiro a agosto de 2017, constatei que a maioria encara a atividade de lecionar como uma experiência de “vocação” que depende, necessariamente, de uma pré-disposição afetiva do/a professor/a. Durante as rodas de conversa desenvolvidas pelo grupo, compreendi que o discurso da afetividade/vocação, tão presente no senso comum

¹⁰ Sobre o método da observação-participante, consultar o trabalho de ROCHA, 2006, p. 81.

¹¹ Segundo MORGAN (1996), a centralidade dos grupos focais consiste em trabalhar os processos que esses sujeitos inseridos em um grupo vivem, de modo a revelar toda a problemática da interação social. A utilização do grupo focal, lembra o autor, pode ser utilizada como principal fonte de dados, além de se combinar a outros métodos sem hierarquia. Na mesma direção, BAUER e GASKELL (2002) afirmam que o grupo focal se caracteriza pelo método em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas, bem como comentam suas próprias experiências e as dos outros. As características centrais da entrevista de grupo são: interação social – mais do que a soma das partes. O grupo, ainda, pode proporcionar um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois.

em espaços extra-escolares e extra-acadêmicos, se fez muito impregnado na visão dessas professoras em formação, embora as *pibidianas* não desconsiderem a profissionalização viabilizada pelo programa como elemento fundamental para o processo de formação docente.

Não obstante, durante as discussões — socializadas pelos encontros quinzenais — colocou-se em pauta pelas acadêmicas e professoras as questões como a precarização da carreira profissional do magistério, o impacto causado pela Reforma do Ensino Médio (Decreto 746/2016), além de outros problemas vivenciados *face a face* pelas participantes. Foi mencionada a desintegração das escolas públicas, enquanto processo resultante do colapso da falta de investimentos e os desdobramentos cotidianos desta desintegração, como a violência no espaço escolar, reprovações e evasões em massa, dentre outros dilemas estruturais colocados pela segregação instaurada pelo estabelecimento da escola dual (SAVIANI, 1996).

As bolsistas manifestaram seus posicionamentos acerca dos temas e, muitas delas, relataram que um dos maiores desafios em suas experiências de formação docente reporta-se ao distanciamento entre teoria e prática, universidade e espaço escolar. Nesse sentido, a noção de saber técnico/pragmático esteve presente durante os pronunciamentos das acadêmicas, além da insatisfação com a teorização do curso que, segundo elas, acontece de forma desconectada com a *práxis* escolar. Quando perguntei às alunas se havia diálogo entre universidade e escolas públicas e quais elementos seriam necessários para que a universidade preparasse o (a) aluno (a) de licenciatura para se tornar um (a) educador (a) do Ensino Básico, foram comuns respostas como: “É preciso “pensar o curso de licenciatura como licenciatura e não como bacharelado”¹².

Durante a mesma intervenção do grupo focal, ouvi de outra acadêmica, de 19 anos do terceiro período, ao responder a mesma

¹² Depoimento feito pela bolsista T. C. S. do oitavo período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

pergunta: “O diálogo é quase inexistente, o que aprendemos no curso ou o que idealizamos durante a aula é muito diferente da realidade. A princípio, há um choque...”¹³ Já outra bolsista salientou: “Não há diálogo entre universidade e escola”. Para mudar este quadro, ela continua: “é preciso dialogar com as escolas públicas, aproximando a pesquisa acadêmica da Educação Básica.”¹⁴

Em outras *falas* discordantes do posicionamento apresentado acima, houve o reconhecimento do PIBID enquanto política pública de aproximação entre universidade, escola e comunidade, capaz de mobilizar o tripé *pesquisa/ensino/extensão*, porém o sentimento de insatisfação se fez ainda presente, em razão do programa funcionar como uma dinâmica paralela ao curso que, segundo elas, ainda está carregado de uma visão bacharelesca em desconexão com as propostas de formação do ensino. Segundo o depoimento de L. M. V. S., de 20 anos, matriculada no quinto período: “O diálogo [entre universidade e escola] se faz presente, mas de forma discreta. Seria necessário uma aproximação com a realidade do aluno.”¹⁵ Em outro pronunciamento, uma aluna do sexto período se manifestou: “Não acho que haja um diálogo objetivo, porém, o PIBID faz esta ponte, pois, temos acadêmicos saindo da universidade para dar aulas em escolas públicas.”¹⁶ Em consonância com este raciocínio, M. C. R. N., matriculada no quarto período acrescenta:

¹³ Depoimento feito pela bolsista A. S. C., de 19 anos, matriculada no terceiro período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

¹⁴ Depoimento feito pela bolsista A. F. S. M., de 22 anos, matriculada no quinto período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

¹⁵ Depoimento feito pela bolsista L. M. V. S., de 20 anos, matriculada no quinto período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

¹⁶ Depoimento feito pela bolsista T. C. S., de 21 anos, matriculada no sexto período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

Sim, há esse diálogo dos cursos de licenciatura com as escolas públicas! Temos os projetos de estágio e demais atividades que propiciam tal diálogo. Para o preparo do acadêmico, acredito que além das teorias ensinadas em sala, a universidade deveria incentivar ainda mais esses alunos a praticá-las, de modo a vivenciar a realidade do Ensino Básico, adquirindo eficiência.¹⁷

Nota-se, assim, pelo conjunto de depoimentos, uma valorização do PIBID, enquanto programa estratégico para a formação dos *saberes experienciais* em sala de aula. A noção de “colocar em prática” ou de se profissionalizar através da experiência se coloca como posição hegemônica. Ao perguntar sobre a importância do PIBID para a formação da carreira docente, a maioria respondeu que o programa era eficiente por permitir o contato empírico com a sala de aula, algo que seria definidor na decisão da escolha profissional destas licenciandas. É possível perceber, mais claramente, tal posicionamento nas falas de duas bolsistas, matriculadas no terceiro e oitavo períodos, respectivamente:

Para mim, o PIBID significa uma oportunidade de estar em contato com uma escola, **diretamente em sala de aula**, fazendo com que eu adquira experiência profissional e ter a certeza se estou no caminho certo, **a confirmação de minha vocação** (sic).¹⁸ [Grifo da autora].

O PIBID foi de essencial importância em minha formação profissional, principalmente, para **decidir se essa era realmente a profissão que eu queria**. Sua importância é também relevante (sic) quanto a minha postura e in-

¹⁷ Depoimento feito pela bolsista M. C. R. N., de 19 anos, matriculada no quarto período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

¹⁸ Depoimento feito pela bolsista L. S. L., de 24 anos, matriculada no terceiro período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

teresse pela busca do conhecimento. Para ensinar é preciso saber!¹⁹ [Grifo da autora].

Nesse sentido, o aspecto técnico sobre *saber ensinar* se sobrepõe à noção processual de construção dos *saberes docentes*. No primeiro depoimento, prevalece a percepção do “fazer espontâneo”, fruto da prática, do “estar em sala de aula”, em confirmação à noção fatalista e pouco elaborada de “vocação”. Já no segundo pronunciamento, embora haja a valorização da experiência, há o reconhecimento de que “para ensinar é preciso saber”, desmistificando, portanto, a noção da habilidade espontânea do professor.

De todo modo, nota-se que ao mesmo tempo em que o grupo tece críticas contundentes à dualidade entre pesquisa/prática escolar; bacharelado/licenciatura, a ação docente continua a ser compreendida como prática dissociada dos saberes referenciais e, às vezes, até colocada em sentidos opostos. Em uma dos depoimentos, houve a declaração de que o PIBID capacitava profissionalmente “antes mesmo da formação acadêmica”.²⁰ Com efeito, a percepção de que o “professor deve trabalhar por amor” ou que o ofício se realiza pela “vocação” foi uma tônica presente ao longo das reflexões grupais, demonstrando, com isso, a fragilidade da condução das discussões em torno da profissionalização do professor e da multiplicidade e complexidade dos saberes docentes.

Por outro lado, a oportunidade de conhecer, tatear e analisar a cultura escolar,²¹ de forma mais efetiva viabilizada pelo programa de

¹⁹ Depoimento feito pela bolsista T. C. S. (sem descrição de idade), matriculada no oitavo período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

²⁰ Depoimento feito pela bolsista J. R. P., de 29 anos, matriculada no terceiro período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

²¹ Segundo Antonio Vignao Frago (2008, p. 87), a cultura escolar consiste em: “[um] conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras

iniciação à docência, possibilitou às licenciandas do PIBID a construção de um posicionamento metódico acerca da dinâmica da produção dos *saberes escolares*. Outrossim, um ponto hegemônico nas discussões focais refere-se ao reconhecimento de que o espaço escolar produz conhecimento próprio, quando o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo para os alunos, isto é, quando o aprendizado em história os possibilita a se verem como sujeitos da história e não como agentes externos.

Esta percepção configurou-se ao longo da experiência das intervenções didáticas. A participação da supervisora (professora regente) foi fundamental para que as docentes em formação fizessem um balanço crítico sobre os “acertos” e “desacertos” das práticas. Deste modo, o reconhecimento de ações que faziam sentido aos sujeitos *aprendentes*, juntamente com a reflexão do que poderia ser melhorado e o que não teria receptividade dos/as alunos/as escolares, também foi algo trabalhado durante as orientações nas intervenções de campo. Isso pôde ser verificado quando as intervenções das *pibidianas* focaram seus objetivos em trabalhar temáticas mais próximas às experiências dos/as alunos/as, isto é, em conexão à afetividade e à significância daqueles sujeitos. Segundo as participantes, a construção de um aprendizado significativo para os sujeitos escolares foi possível em razão da experiência de interação da equipe com a comunidade escolar, como sugere o relato a seguir:

A experiência do PIBID possibilitou-me um amadurecimento sobre a percepção do âmbito escolar como lugar de diversidade. O trabalho em equipe veio agregar maior interação e respeito à opinião do outro. O acolhimento da equipe pedagógica, a união do corpo docente agrega (sic) valor e possibilita melhores resultados ao projeto que envolve toda escola.²²

de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas.”

²² Depoimento feito pela bolsista T. C. S., matriculada no oitavo período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

Nesse sentido, os aspectos mais ressaltados pelas bolsistas quanto aos resultados obtidos foram a interatividade entre a equipe (coordenação, supervisão e bolsistas) e o envolvimento da comunidade escolar nas atividades realizadas na escola. Tudo isso foi colocado como elementos capazes de subsidiar o aprendizado tanto aos alunos escolares, quanto às professoras em formação. Deste modo, fica patente que ao ensinar, o aprendizado acontece como *via de mão dupla*, onde quem ensina aprende, numa relação de reciprocidade com os sujeitos envolvidos, como sugerem as narrativas de duas participantes a seguir:

Abordamos com os alunos temas importantes, os quais eu percebi o amplo interesse deles. Ao ver que todos estavam interessados com o assunto dos Direitos Humanos e da cultura afro-brasileira, despertou em mim a satisfação em ver que produzimos com os alunos o conhecimento e a possibilidade de formar pessoas melhores. Na Escola Irmã Beata tive a possibilidade de ser bem recebida pela equipe pedagógica. A minha coordenadora é muito empenhada e nos dá suporte, mostrando-nos sua experiência profissional. A supervisora também é muito dedicada! **E cada dia aprendo mais com elas e com os alunos sobre a vida em sala de aula.** ²³ [Grifo da autora].

Desde minha entrada no PIBID, a relação entre a equipe tem sido extremamente próxima, com enorme companheirismo, de modo que um ampara o outro, tornando a aplicação do projeto muito satisfatória. Dessa forma, a equipe entusiasmada e empenhada em trabalhar com os alunos acaba repercutindo de maneira positiva, fazendo com que os alunos se interessem pelos temas (...). Sem dúvida, a intervenção que o PIBID faz na escola **leva até os alunos, professores e também funcionários** que assistem as palestras e demais atividades, pois abrange temas que não são retratados com uma discussão mais profunda em sala

²³ Depoimento feito pela bolsista L. S. L., de 24 anos, matriculada no terceiro período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

de aula. É esse o caráter diferente que faz do projeto um trabalho gratificante para todos. ²⁴ [Grifo da autora].

O envolvimento de toda comunidade escolar nas ações do PIBID demonstra que o programa constitui uma das poucas vias de diálogo entre a universidade e escola. Para as alunas entrevistadas, a profissionalização possui resultados mais efetivos e satisfatórios quando o conhecimento pragmático é oportunizado, isto é, “estar em sala de aula aprendendo a ensinar com os alunos”. Nessa perspectiva, o programa atende muito mais as expectativas das alunas do que o próprio estágio supervisionado. O fato de ser um programa remunerado, o PIBID se consolidou como a melhor opção de formação para as licenciandas. Explicando de outro modo, a seleção prévia, a aquisição de bolsas, juntamente com a realização de oficinas, minicursos, seminários e apresentações dos resultados no evento do FEPEG, configuraram-se em ações conjuntas de valorização da licenciatura, diminuindo evasões e elevando a autoestima das participantes. Não obstante, o destaque dado ao conhecimento pragmático demonstra certo distanciamento com as discussões sistematizadas sobre o processo de formação docente e com a própria proposta de formação do curso colocada em prática, ainda muito apegada à pesquisa enquanto prática dissociada do ensino e da licenciatura propriamente dita.

Por outro lado, os saberes da experiência, construídos na socialização com a cultura escolar, são pensados como instrumentos fundamentais para encarar os desafios da profissão, embora carecessem de um tratamento mais reflexivo e epistemológico sobre as ações realizadas na práxis. O maior desafio encontrado, a meu ver, se refere à dificuldade de integrar e perceber os saberes diversificados de formação, como fontes de construção de aprendizado, não como frentes excludentes entre si. Sendo assim, concordamos com

²⁴ Depoimento feito pela bolsista M. C. R. N., de 19 anos, matriculada no quarto período do curso de licenciatura em História da Unimontes/MG, coletado pela entrevista coletiva realizada em 20 de março de 2017 durante uma reunião do PIBID.

Tardif (2000, p. 22), quando este autor pensa os saberes docentes como plurais e heterogêneos, acionados através da personalização ou subjetivação na relação de sociabilidade com a diversidade de sujeitos em interação no contexto escolar.

Deste modo, foi possível perceber que indiretamente os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, presentes na estrutura de formação universitária das licenciandas, foram constantemente acionados e significados a partir da experiência em sala de aula, ainda que tais conhecimentos fossem pensados, durante as entrevistas, como algo menor ou desconectado no processo de desenvolvimento das ações de regência na escola. No item a seguir, apresento a leitura construída em torno destas ações regenciais e os processos de significação elaborados pelos sujeitos docentes em formação.

O caminho para o aprendizado significativo: a narrativa histórica e o sujeito *aprendente*

Conforme postula Ana Maria Monteiro (2007), os professores de história constroem uma narrativa própria em sala de aula, portanto, é necessário reconhecer a subjetividade e a autoria destes sujeitos na feitura do processo de significação dos saberes mobilizados durante a construção dos conhecimentos escolares. Esta subjetivação dos conhecimentos aconteceu quando os saberes acionados perderam o seu aspecto externo aos sujeitos e foram re-significados pela experimentação das ações regenciais em sala de aula. Sendo assim, quando as bolsistas se aproximavam dos alunos escolares, no sentido de estabelecer trocas e desenvolver diálogos significativos de suas experiências e situações vividas, o aprendizado acontecia de modo diferenciado. Isso se discorreu em função dos alunos se sentirem co-participes do processo de construção do conhecimento.

Deste modo, foi possível desnaturalizar preconceitos, historicizar práticas e ações sociais e viabilizar sentidos plurais para o estudo da história escolar, problematizando, portanto, os riscos de uma his-

tória única. A mobilização de linguagens diferenciadas, através do uso do cinema, teatro, imagens, músicas, possibilitou o envolvimento dos alunos e o caminho para a elaboração de um ensino crítico. Com vistas a atingir seus objetivos, os projetos *pibidianos* centralizaram-se em três eixos norteadores, conforme o direcionamento dado às sequências didáticas desenvolvidas pela equipe *pibidiana*, sob supervisão da professora regente da escola.

A seguir dispomos a relação dos projetos desenvolvidos segundo os eixos temáticos divididos em História e direitos humanos, História e cultura afro-brasileira e História das mulheres e o ensino de história.

Eixo 1: Cidadania e ensino de história	
Ano de realização: 2016.	Turmas: 7º A e 7º B.
1. Direitos humanos e cidadania em âmbito escolar: Liberdade, diversidade, igualdade e desigualdade.	
2. Ética e moral: um exercício da cidadania no ambiente escolar.	
3. O que são os direitos humanos?	
Eixo 2: A cultura afrobrasileira e o ensino de história	
Ano de realização: 2016.	Turmas: 7º A e 7º B.
4: A cultura afrobrasileira no meio escolar.	
5. A beleza negra: a valorização da estética afrobrasileira no espaço escolar.	
6. Aprendendo a cultura afrobrasileira através da estética.	
Eixo 3: História das mulheres e o ensino de história	
Ano de realização: 2017.	Turmas: 7º e 8º anos.
7. A história das mulheres na Idade Média.	
8. História das mulheres no século XX: um breve passeio pelo século XX.	
9. A ascensão feminina como chefes de família. História das mulheres no século XX:	

Do total de nove projetos averiguados, seis foram realizados no ano letivo de 2016 nas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental. O tema geral escolhido para o desenvolvimento dos subprojetos

e das intervenções didáticas estava em consonância com os princípios prescritos pelo Programa Político Pedagógico da escola. Em conectividade com o tema já trabalhado pela comunidade escolar, a equipe de iniciação à docência procurou afinizar suas ações com as propostas desenvolvidas por professores e alunos daquela escola. Em nenhum momento as acadêmicas se colocaram em posição de confronto com os alunos e professores ou hierarquizaram saberes e/ou espaços de conhecimento. Ao constituírem uma experiência de horizontalidade com a comunidade escolar, as licenciandas historicizaram a noção de cidadania e trabalharam a Carta dos Direitos Humanos (1948) e o texto integral do Programa Nacional dos Direitos Humanos (Decreto nº 7037 de 21 de dezembro de 2009) como fontes históricas e recursos didáticos.

Ao descreverem suas experiências em relatório final sobre as atividades, um grupo de três alunas²⁵ assim se posicionou frente a pertinência do tema “História e Direitos Humanos em sala de aula”:

Percebemos que ainda há no meio estudantil discriminação da cor de pele, econômica e social, que provoca o *bullying*, gera violência e, outras vezes, algo mais sério, como o homicídio. Trabalhar os Direitos Humanos significa trazer à tona os direitos desrespeitados até então e, principalmente, possibilitar aos alunos o direito de ter uma prática social que o transforme em cidadão.²⁶

Deste modo, as alunas procuraram desmistificar as representações negativas dos Direitos Humanos ainda muito propagadas por setores irresponsáveis da mídia. Questionaram quanto às intenções dos noticiários policiais e o uso leviano e autoritário da propaganda de supressão dos Direitos Humanos. A historicização dos movimentos sociais junto ao questionamento da necessidade de se construir uma legislação de amparo universal para evitar catástrofe de extermínios coletivos, como o Holocausto dos judeus durante a segunda

²⁵ Participaram do projeto: M. C. N. (19 anos, matriculada no quarto período), M. F. S (20 anos, sexto período) e M. P. L (20 anos, quinto período).

²⁶ Relatório do Projeto “Os Direitos Humanos no âmbito escolar”, desenvolvido durante o primeiro semestre de 2016.

guerra mundial, despertaram a conscientização da importância do tema em sala de aula. Os/as alunos/as passaram a perceber que a discussão em torno dos direitos tem envolvimento direto sobre suas vidas e que falar sobre os princípios básicos da dignidade humana não diz respeito a algo externo de suas experiências e formação enquanto cidadãos.

Em outro eixo de intervenções “A cultura afrobrasileira e o ensino de história”, processo semelhante aconteceu, ou seja, os/as alunos/as se viram afetados emotivamente pelo tema desenvolvido. As subjetividades vieram à tona, experiências, até então, silenciadas, foram colocadas como oportunidades para a reflexão e reposicionamento dos modos de se verem como sujeitos históricos. Em um dos relatos sobre um projeto voltado para a valorização da estética negra, as *pibidianas* discutiram questões sensíveis a auto-representação de muitos alunos e alunas, tais como: a positivação da identidade, os significados históricos do “orgulho negro” e o silenciamento da sociedade acerca da branquitude enquanto padrão hegemônico. Para a problematização da estética afro foram trabalhados os usos publicitários e o sexismo e sexualização exacerbados do corpo da mulher negra, a fetichização da “mulata”, como “produto exportação”, e a depreciação dos aspectos corporais do/a negro/a, como o cabelo crespo, por exemplo.

A oficina de turbantes e os concursos de beleza afro na escola envolveram toda comunidade escolar, até mesmo funcionários foram sensibilizados com o a abordagem feita pelas licenciandas acerca da estética negra como expressão de resistência. Segundo as participantes:

A desconstrução de estereótipos dentro da vida de uma criança é de suma importância para que ocorra a formação de um cidadão adequado em uma sociedade. Assim promovemos uma discussão sobre como as crianças e jovens negros constroem sua identidade, dentro e fora do âmbito escolar, pela percepção do corpo, do cabelo e para além dos padrões estéticos. [Nesse sentido,] discutimos o enfrentamento do racismo a partir da abordagem da estética da resistência do corpo e do cabelo, principais propostas

da oficina. A partir disso, buscamos a afirmação identitária, embasada na afirmação dos sujeitos nas relações sociais e na emancipação da identidade em suas relações verdadeiramente humanas.²⁷

Por fim, com o terceiro eixo “História das mulheres e o ensino de história” pude observar, em linhas gerais, que a temática sobre gênero aguçou as subjetividades dos/as alunos/as e professores/as escolares, provocando diferentes reações, ora de acolhimento, ora de rejeição ao tema. De início houve um comportamento de rejeição ou estranhamento ao tema. Segundo as participantes, isso ocorreu em função da hegemonia dos valores da cultura machista, presentes tanto dentro como fora do espaço escolar. Os discursos de depreciação do movimento histórico de luta das mulheres estavam subjacentes nos posicionamentos de alguns alunos. No entanto, o caminho para a geração de aprendizado foi possível quando as rodas de conversa dirigiram suas ações para a desnaturalização de preconceitos, como a ideia infundada de inferiorização cognitiva e física das mulheres. Temas como feminicídio, violência de gênero e cultura do estupro também foram tratados no decorrer da ação de intervenção. A preocupação em relacionar, de forma significativa, o passado e o presente se efetivou como um recurso estratégico para sensibilizar meninos e meninas acerca da necessidade de lutar contra as práticas de opressão. Para tanto, foi necessário demonstrar que posições de preconceito não se inserem no nível pessoal da “opinião”, mas precisam ser combatidas com a historicização das práticas que as perpetuam. Segundo as participantes:

[Procuramos] demonstrar que as conquistas são consequências das lutas travadas pelas mulheres em busca da igualdade de gênero e que estes acontecimentos são recentes e precisam ser reafirmados todos os dias em ações e manifestações contra qualquer tipo de opressão feminina. E por fim, desenvolvemos uma reflexão crítica sobre as representações da realidade feminina e as transformações

²⁷ Relatório do projeto “Cultura afrobrasileira: aprendendo a cultura afrobrasileira através da estética”. Desenvolvido por A. F. S (22 anos, 5º período); L. M. V. S. (20 anos, 5º período) e S. A. (5º período) no ano letivo de 2016.

ocorridas no século XX e que incidiram na emancipação da mulher [em coexistência] com as ideologias machistas ainda vigentes e repassadas no imaginário social.²⁸

Considerações finais

A partir da reflexão desenvolvida, procurei identificar os saberes e práticas mobilizados pelas professoras em formação durante suas experiências no programa de iniciação à docência em uma escola de periferia em Montes Claros. Com base na análise qualitativa dos depoimentos coletados durante a entrevista do grupo focal, tornou-se evidente a supervalorização dos conhecimentos experienciais oportunizados pela participação no PIBID. Não obstante, a prática pela prática sem uma teorização e reflexão mais cuidadosa pode reproduzir discursos equivocados como “ser professor por vocação”, desqualificando, portanto, o próprio processo de profissionalização e de formação do professor. Todavia, a fragilidade na discussão e problematização dos saberes docentes não se tornou um impedimento para a construção de conhecimentos significativos em sala de aula.

O diálogo intenso entre os sujeitos envolvidos e a sensibilidade de escuta para perceber e adentrar no espaço da cultura escolar permitiram novos modos de trabalhar e de pensar a história ensinada, onde os alunos passaram a se perceber como sujeitos da reflexão e do processo histórico. Nesse sentido, as narrativas construídas pelas *pibidianas* durante o processo de ensino-aprendizagem aguçaram a sensibilidade dos/as alunos/as, por envolverem suas experiências, ou seja, suas formas *de estar* e *ser no mundo*, do mesmo modo, oportunizaram suas autorreflexões em torno das ações desenvolvidas na escola.

²⁸ Relatório do Projeto “A ascensão feminina como chefes de família. História das mulheres no século XX”. Desenvolvido por A. F. S (22 anos, 5º período); L. M. V. S. (20 anos, 5º período) e S. A. (5º período) durante o primeiro semestre de 2017.

* * *

Fontes Primárias

BRASIL/CAPES. Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica, 2009. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso 22/05/2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Projetos e Relatórios do PIBID/História desenvolvidos em Montes Claros na Escola Estadual Irmã Beata, 2016-2017.

_____. Edital do PIBID/UNIMONTES e Edital da Residência Pedagógica/UNIMONTES, 2018. Disponível em:

<http://www.PIBID.Unimontes.br>. Acesso em: 20/05/2019.

_____. *Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência*.

Unimontes, 2009. Disponível:

http://www.PIBID.Unimontes.br/images/stories/PIBID_INSTITUCIONAL_UNIMONTES__2009.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. *Resolução n. 221 CEPEX/2009*. Aprova desenvolvimento do projeto “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID”, na Unimontes. Unimontes, 2009. Disponível:

http://www.Unimontes.br/arquivos/resolucao/2009/resolucao_cepex221.pdf. Acesso em: 20 de maio 2019.

_____. *Relatório Anual de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 2011*. Unimontes, 2011.

Disponível em: <http://www.PIBID.Unimontes.br>. Acesso em: 20 de maio 2019.

_____. *Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Unimontes, 2012. Disponível em:

<http://www.PIBID.Unimontes.br>. Acesso em: 20 maio 2019.

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa*

com texto, imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 17-36.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História*. Fundamentos e Métodos. 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

FRAGO, Antonio Vinao. A história das disciplinas escolares. *Rede Brasileira da História da Educação*, Maringá, v. 8, n. 3 [18], 2008.

GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História*. Experiência, reflexões e aprendizados. 13^a Ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

GOODSON, I. *Currículo, teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORGAN, D.L. Focus groups as qualitative research. Beverly Hills, SAGE Publications, 1996.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. de Educ.* n. 13 Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, p. 5-24.

Recebido em 28 de maio de 2019.
Aprovado em 28 de agosto de 2019.