

**OS 15 ANOS DO PIBID
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

**OS CAMINHOS
DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Organizadores

Dilton Cândido Santos Maynard

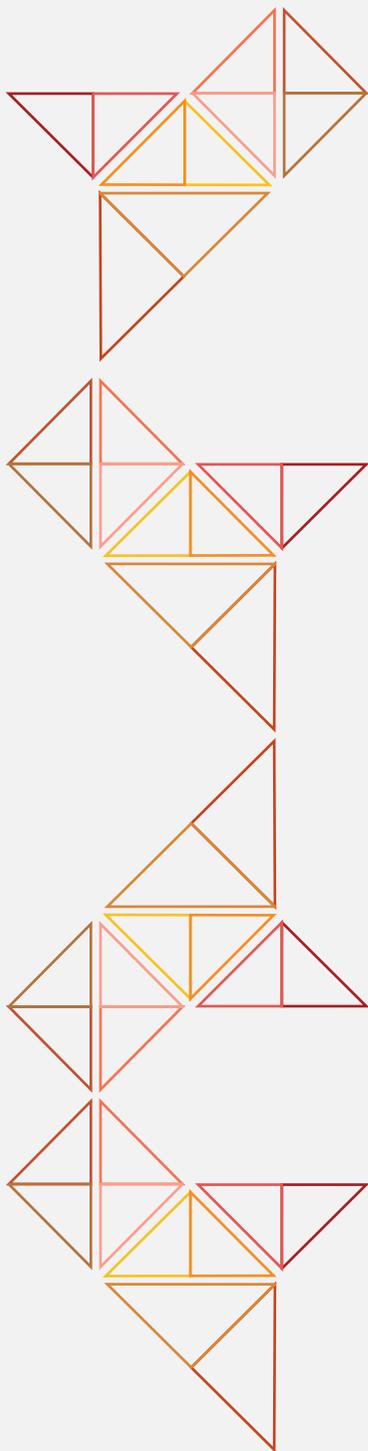
Fernanda Bispo Correia

André Luís André

Editora UFS

São Cristóvão - SE

2024



Capa, Projeto Gráfico e Editoração eletrônica

Carlos Gabriel Paiva Galvão

© Editora UFS, 2024.

Direitos para esta edição cedidos à Editora UFS. Qualquer parte desta publicação poderá ser utilizada e transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Q7 Os 15 anos do PIBID da Universidade Federal de Sergipe : os caminhos da formação docente / Dilton Santos Cândido Maynard, Fernanda Bispo Correia, André Luís André. - São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2024.

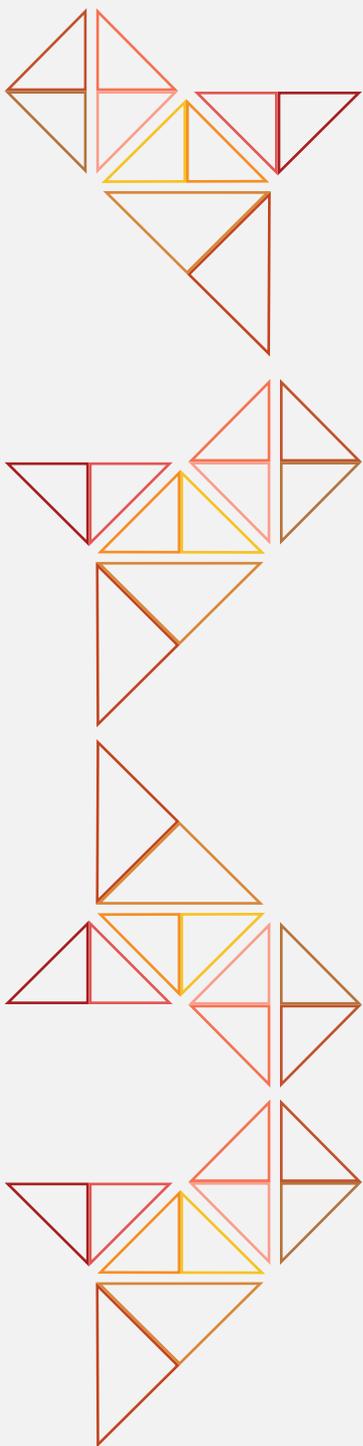
153 f.: il.

ISBN: 978-85-7822-729-6

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. I. Universidade Federal de Sergipe. II. Maynard, Dilton Santos Cândido. III. Correia, Fernanda Bispo. IV. André, André Luís. VI. Título.

CDU 371.13

CRB-5 1666/6 Cristina de Assis Carvalho



SUMÁRIO

PREFÁCIO: (RE)VIVER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM CONVITE À MEMÓRIA Gicélia Mendes da Silva e Edinéia Tavares Lopes	10	OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO PIBID INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Ana Karina de Oliveira Nascimento, Anne Camilly Santana Santos, Brenda da Silva Freitas e Rogério Tenório de Azevedo	85
OS 15 ANOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO, DESESTABILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE André Luís André, Ana Maria Lourenço de Azevedo e Laiany Rose Souza Santos	13	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ENSINO DE MATEMÁTICA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS NOS PROCESSOS OPERATÓRIOS DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO Teresa Cristina Etcheverria, Joseilda Sampaio de Souza e Lívia Jéssica Messias de Almeida	100
COMO ASSIM, O CURSO DE HISTÓRIA NÃO FORMA PROFESSORES? CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Aaron Sena Cerqueira Reis	25	AS SINGULARIDADES DO PIBID NA ÁREA DA MATEMÁTICA NO CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Denize da Silva Souza, Janaína Oliveira Mota, Pedro Alexandre Barros Santos e Rone Peterson Oliveira Santos	114
O PIBID NO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO EM ITABAIANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: TRAJETÓRIAS, CONQUISTAS E DESAFIOS Daniel Almeida da Silva, Carla Vitória Ribeiro Ferreira, Elionaldo de Jesus Santos Junior e Jaqueline dos Santos Oliveira	36	OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PIBID DE FÍSICA: AS ESTRATÉGIAS E AS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Samuel Rodrigues de Oliveira Neto, Adelino dos Santos Filho, Jéssica Pereira Santos e Michelle Silveira Vilanova Costa	121
A LÍNGUA FRANCESA NO PIBID: RESGATE DE UMA TRADIÇÃO Renilson Santos Oliveira, Daniela Silva Santos, Marcos Deyvinson Ferreira Damacena e Vivianny Santana de Meneses	47	BREVES REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA TRAJETÓRIA DO PIBID QUÍMICA NO CAMPUS ITABAIANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Gicélia Mendes da Silva e Edinéia Tavares Lopes	134
O PIBID ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: RECORTE DE UMA HISTÓRIA DE DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Antônio Carlos Silva Júnior, Jonathan Nascimento Fonseca e Liliane dos Santos Cruz	60	AUTORES E AUTORAS	150
OS PERCURSOS FORMATIVOS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Ana Lúcia Simões Borges Fonseca, Ariel Eloíse Suquere de Campos, Clayton Santos Almeida e Sergio Daniel da Silva Santos	72	SOBRE OS ORGANIZADORES	151

CAPÍTULO 2

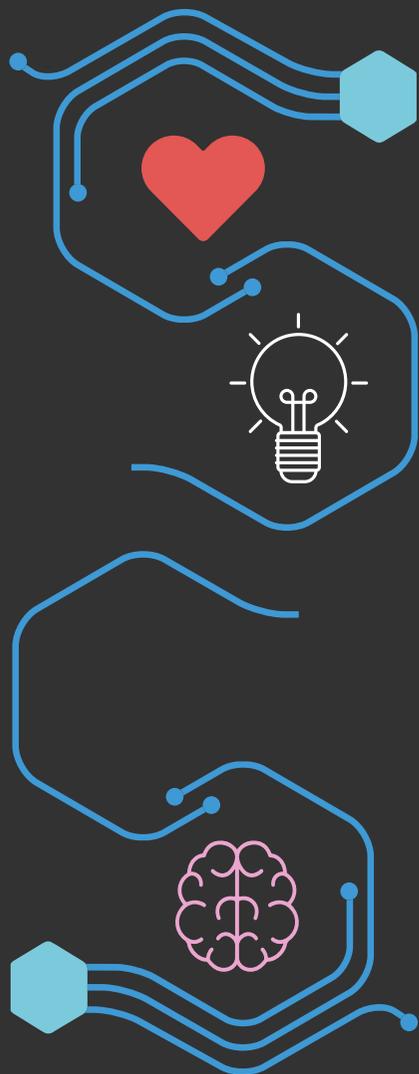
COMO ASSIM, O CURSO DE HISTÓRIA NÃO FORMA PROFESSORES? CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFS

Aaron Sena Cerqueira Reis^[4]

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel essencial na formação de “professores-pesquisadores” de História, contribuindo para a revitalização da formação docente e sua adaptação às necessidades contemporâneas. O PIBID, inserido na Política Nacional de Formação de Professores, permite que estudantes de licenciatura vivenciem a realidade das escolas públicas desde os primeiros períodos do curso, promovendo atividades de experimentação, o uso de tecnologias educacionais e a criação de materiais didáticos em conformidade com os documentos oficiais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o programa enfatiza o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem, como interpretação e comparação, preparando os futuros professores para não apenas transmitir conteúdos, mas também para auxiliar na construção do conhecimento histórico pelos estudantes. Por meio dessas ações, o PIBID incentiva o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma educação histórica mais envolvente e relevante, que promove o diálogo entre teoria e prática, e prepara os futuros educadores para enfrentar os desafios da educação do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Professores-Pesquisadores; Formação docente; PIBID; História.



⁴ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo com mestrado na área de Educação e graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da UFS. E-mail: aaronsena@academico.ufs.br

1. INTRODUÇÃO

Em “O saber histórico na sala de aula”, a professora Circe Bittencourt (1997, p. 11) comenta sobre um dos primeiros desafios para quem ensina História: “atender aos anseios de jovens que arditosamente fazem perguntas inocentes, como: Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente?”. Ao compartilhar experiências com colegas da Educação Básica, percebemos que parte de nós, professores/as de História, já lidou com questionamentos semelhantes a estes em algum momento da carreira docente.

Nos cursos de graduação em História, essas provocações tendem a desaparecer, afinal, uma das primeiras lições que aprendemos com Marc Bloch (2001) é que a História é a ciência dos homens no tempo e, interessada pelo “espírito humano”, ela nos conduz a um conhecimento racional. Mesmo que esta explicação não seja suficiente para satisfazer os anseios dos professores em formação, o próprio Bloch (2001, p. 43) alerta: “cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada”. Portanto, ainda que quisessem contrariar o pensamento do intelectual que fundamentou a Escola dos Annales, nossos estudantes precisariam rever suas próprias escolhas.

Todavia, assim como os estudantes dos ensinamentos fundamental e médio, os licenciandos de História também sentem a necessidade de desafiar seus professores. Trabalhando com disciplinas da área do ensino de História, ouvimos com muita ênfase: o curso de História não forma professores! O curso de História forma historiadores! Na Educação Básica, a frágil justificativa para, possivel-

mente, não assistir às aulas de História é disfarçada em uma “pergunta inocente”. Na Educação Superior, a indagação cede espaço a uma contundente crítica. Em ambos os casos, revela-se a insatisfação dos estudantes com as aulas de História, seja para a formação da cidadania, seja para a formação docente.

Neste capítulo, refletimos sobre a construção deste tipo de pensamento entre os estudantes de Licenciatura em História. Nossa hipótese é a de que, ao longo do século XX, as matrizes curriculares dos cursos superiores de História relegaram as disciplinas pedagógicas para um segundo plano, cerceando, desta forma, as experiências didáticas dos nossos estudantes. Neste sentido, acreditamos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado há 15 anos na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem o potencial de minimizar os efeitos desta “ardilosa” percepção, contribuindo, de fato, com a formação dos professores de História.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

No Brasil, um panorama sobre a profissão docente pode nos remontar à colônia, período marcado pela vinculação da Igreja Católica, especificamente da ordem dos Jesuítas, aos assuntos educacionais. No século XIX, a escassez de cursos superiores e ausência de universidades contribuiu para que a docência seguisse ocupada por profissionais de outras áreas, mesclando o trabalho de bacharéis em direito e sacerdotes católicos. Nessa conjuntura, a docência era uma profissão que se aprendia na prática, em própria sala de aula (FERREIRA JR, 2010).

Com o surgimento dos primeiros cursos superiores de História, ao longo da década de 1930, estabeleceu-se o modelo 3 + 1, isto é, “3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula” (CERRI, 2013, p. 170, destaque nosso). Com a reforma universitária de 1968, esse último ano foi transferido para as faculdades ou departamentos de Educação, por esse motivo, a formação pedagógica passou a ser vista de maneira pejorativa, como um “complemento” a ser cursado “a contragosto”.

Sobre este assunto, Flávia Caimi (2006, p. 27) apontou como as “constantes mudanças de enfoque” repercutiram nos pressupostos fundamentais da formação docente ao longo do século XX. Para a pesquisadora, durante a década de 1960, a tônica foi o conhecimento específico da História, em detrimento do aspecto pedagógico e epistemológico da disciplina. Nos anos de 1970, sob a égide do “tecnicismo”, priorizava-se as tecnologias de ensino-aprendizagem, relegando os conteúdos acadêmicos e escolares a segundo plano. Na década de 1980, a redemocratização clamava por um ato de “repensar”, baseado na crítica ao modelo escolar então vigente (CAIMI, 2006).

Este panorama revela que, ao longo da História da Formação Docente de História a reflexão didática foi “exilada” da ciência histórica (CERRI, 2013). Para Luis Fernando Cerri (2013, p. 173-175), a Universidade seguia “olimpicamente atrás da formação de um intelectual excelente, um pesquisador nato, que por acaso formava-se para dar aulas”, ainda que a Licenciatura fosse o eixo central dos cursos de História.

No bojo das reformas neoliberais implantadas a partir da década de 1990, a Educação passou a compor o centro de importantes debates políticos. Este cenário decorria de um movimento internacional que visava combater o fracasso escolar e, conseqüentemente, assegurar uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Um dos símbolos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, com o fomento de diversos órgãos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO.

Neste contexto, assistimos ao processo de discussão, aprovação e implementação de importantes documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de História (DCN, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCN, 2001a), além, é claro, da própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Tais documentos provocaram importantes mudanças para a formação de professores de História no Brasil. Ao analisar as DCN para os cursos de História (2001) e as DCN para a formação de professores da Educação Básica (2001a), Selva Guimarães (2012) ajuda-nos a compreender as potencialidades e fragilidades desses normativos.

O primeiro deles, as DCN para os cursos de História (2001), revela a formação do historiador qualificado para o exercício da pesquisa como seu principal objetivo. Tal profissional estaria apto “para atuar em diferentes campos, inclusive o magistério” (GUIMARÃES, 2012, p. 121). Dele, espera-se um conjunto de competências relacionadas ao domínio

de diferentes concepções metodológicas, a problematização das experiências humanas no tempo e no espaço, o conhecimento de informações básicas acerca das diferentes épocas, a valorização da interdisciplinaridade, o desenvolvimento de pesquisa e produção do conhecimento, além da competência na utilização da informática.

Omite-se, portanto, a formação do professor de História ou, mesmo, a formação do historiador-professor, profissional preparado para um mundo multicultural. Como uma marca do tempo presente, o multiculturalismo exige a formação de professores atentos aos paradoxos do contexto sócio-histórico em que vive. Apesar de manifestar-se nas mais diferentes reivindicações sociais, seja nas lutas dos povos indígenas, dos movimentos negros, feministas ou LGBTQIAP+, o multiculturalismo ainda aparece de maneira tímida nas DCN. A formação de professores de História em consonância às questões multiculturais revela, portanto, tensões e desafios que, segundo Guimarães e Couto (2008), deveriam ser superadas, tendo em vista a necessidade de renovação das práticas e saberes ligados à disciplina de História.

Por sua vez, as DCN para formação de professores da Educação Básica (2001a) “pressupõem uma mudança sintonizada com as preocupações e problemas que a educação brasileira vivenciou nas últimas décadas do século XX” (GUIMARÃES, 2012, p. 123). Nelas, evidencia-se a “preocupação do Estado com a aprendizagem dos alunos articulada à compreensão da realidade social e cultural; a conexão dos currículos de formação com os currículos da educação básica” (GUIMARÃES, 2012, p. 124). Em relação

às competências profissionais, “a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domina conteúdos, metodologias, que saiba fazer, investigar, gerenciar sua carreira, que compreenda o valor da escola e da democracia” (GUIMARÃES, 2012, p. 125). Tais elementos foram responsáveis pela maior parte das críticas que acusavam o documento de tecnicista/aplicacionista.

Centrada nas competências, tanto as DCN para cursos de História (2001) como as DCN para a formação de professores da Educação Básica (2001a) foram compreendidas como documentos responsáveis pela preparação do tecnólogo, aquele que executa, mesmo sem saber os fundamentos desse fazer. Desta forma, os cursos de graduação estariam perdendo duas vezes: por um lado, com a desvalorização do professor enquanto um sujeito existencial e, por outro, com a perda das transformações sociais oriundas da perspectiva multiculturalista (GUIMARÃES, 2012).

Mesmo apresentando mudanças significativas em relação ao redimensionamento da relação teoria/prática, a ideia que se construiu em torno desses documentos (e da própria ideia de formação docente) favoreceu a consolidação de representações como aquelas esboçadas pelos nossos estudantes: “O curso de História não forma professores! O curso de História forma historiadores!”.

A provocação dos nossos alunos evidencia a necessidade de valorização e articulação dos conhecimentos disciplinares da História com os saberes pedagógicos, acadêmicos, científicos e culturais. Para Tardif (2014, p. 39), o professor é aquele que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e

seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Para transformar a percepção dos nossos estudantes acerca da sua própria formação, precisamos, portanto, reconhecer este conjunto de saberes.

A tarefa não é fácil. Por um lado, é necessário rever a manutenção das experiências práticas do curso concentradas no momento final da graduação, quando os próprios estudantes já estão cansados. Por outro lado, é necessário rever o processo de formação inicial, direcionado a satisfazer as exigências normativas e curriculares que incidem sobre os próprios cursos, bem como sobre as escolas.

Isso não significa dizer que o curso de História não deva formar, também, historiadores. Mesmo em uma Licenciatura, o acadêmico deve ser levado a refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica, pois, antes de tornar-se professor, ele também deve se tornar um investigador atento às inovações científicas de sua área. Esse é o desafio lançado aos formadores de professores.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O debate acerca da formação de professores e, especificamente, do professor de História, não é tão simples quanto aparenta. Comumente, esta temática é delimitada ao processo de formação acadêmica, sobretudo, no âmbito dos cursos de graduação. Porém, quando refletimos sobre

a formação docente, tratamos também da construção identitária dos professores. Isto significa que o processo de aprender a ensinar “desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos”, como nos espaços de lazer, nos lugares da memória, nos espaços formais e informais da educação (GUIMARÃES, 2012, p. 114).

O papel do professor não deve ser ignorado, pois, afinal, é óbvio que “não há educação e ensino sem professor, e o professor de História é uma pessoa, um cidadão que faz parte da história, e, como agente dela, também a transforma” (GUIMARÃES, 2012, p. 131). Deste modo, sua formação não pode ser vista nem como “causa” do fracasso escolar, muito menos como a “fórmula milagrosa” do sucesso. Situada no quadro das mudanças sociais, devemos refleti-la como um processo de formação contínua e permanente, porém, uma formação que se contrapõe à ideia de “atualização didática, científica e psicopedagógica”. Conforme Guimarães (2012, p. 137):

[...] os projetos de formação continuada do professor de História devem considerá-lo como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização e a recriação de saberes nos limites da instituição escolar. A ideia de que, para ser professor de História, ou melhor, um bom professor de História, é necessário apenas saber História deve ser ultrapassada.

Os desdobramentos da educação ao longo dos anos 1990 e 2000 demonstram a necessidade de um professor reflexivo, cuja formação precisa estar ancorada em pres-

supostos oriundos tanto dos conteúdos específicos, em seus aspectos teóricos, historiográficos e metodológicos, quanto da reflexão sobre sua prática. Para Caimi (2006, p. 30), “tão importante quanto a apropriação do conhecimento histórico (...) é a compreensão dos procedimentos da pesquisa histórica”. Esse pensamento também é compartilhado por intelectuais da área.

Para Maria Amélia Franco (2017), durante o processo de formação inicial, a articulação entre ensino e pesquisa pode levar o sujeito a experimentar a práxis docente, por meio da qual torna-se possível desenvolver ideias inovadoras, criativas e, também, improvisadas, mas que possuem a finalidade de formar bem os seus alunos. Este tipo de formação se contrapõe aos modelos tecnicistas, onde teoria e prática eram concebidas na perspectiva “aplicacionista”. Sob esta perspectiva, temos a formação do “professor-pesquisador”, cuja prática “é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula”, mas requer “um olhar crítico e transformador sobre as condições históricas do espaço/tempo em que a atividade educativa se realiza” (FRANCO, 2017, p. 19-20).

A concepção do “professor-pesquisador” se fortaleceu a partir dos anos 1980, ao lado das lutas pelo retorno da disciplina de História aos currículos. Nesta perspectiva, enfatizava-se a necessidade do professor reflexivo, aquele que deveria pensar na ação. Desta forma, a pesquisa se torna um elemento inerente à prática docente, além de um dispositivo de formação. Nas palavras de Crislane Azevedo (2017, p. 30-31):

[...] a pesquisa associada à docência liga-se, portanto, à investigação sobre o ensinar e aprender. Não se

busca tornar o professor um pesquisador *stricto sensu*. A proposta é a da formação de um docente que investiga o processo ensino-aprendizagem que coordena, tornando-se, assim, um professor integral.

No exercício da docência e da formação docente, a pesquisa contribui para que o profissional adquira domínio não apenas dos conteúdos e saberes relacionados à sua disciplina, mas sobretudo, ao domínio de outros conhecimentos e esquemas relacionados a suas práticas e vivências.

Pesquisar a prática da docência significa registrar o cotidiano de sala de aula e partir deste registro para a compreensão da realidade escolar (...). Significa ter condições de executar procedimentos básicos de investigação, tais como: observação e questionamento, experimentação e análise (AZEVEDO, 2017, p. 32).

A pesquisa realizada no espaço escolar ganha consistência a partir da abordagem etnográfica que, com a valorização do pesquisador participante, favorece uma melhor compreensão da realidade escolar. Este tipo de pesquisa é caracterizado pelo contato direto e prolongado entre pesquisador e a realidade estudada; pela obtenção de uma variedade de dados; utilização de diferentes técnicas de coleta de dados; flexibilidade entre observação e análise. Embora o pesquisador deva iniciar seu trabalho a partir da elaboração de um projeto, este não precisa conter, necessariamente, hipóteses rígidas. O pesquisador deve estar aberto às vicissitudes da pesquisa, mas atento a três critérios: a elaboração de um problema (ainda que indefinido no início da pesquisa); a definição e explicação das etapas do trabalho; e, a demonstração das respostas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; AZEVEDO, 2017).

Aliadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a pesquisa etnográfica leva o aluno-estagiário “a ler e interpretar o cotidiano de uma comunidade escolar bem como propor e executar um projeto de pesquisa em uma escola de ensino básico” (AZEVEDO, 2017, p. 42). Isso contribui para que os estudantes construam uma postura investigativa e adquiram uma formação profissional intelectual. Experiências como esta, tornam-se para o estudante mais do que um momento pontual em sua formação docente, pois, através dele, “o licenciando é inserido no mundo do trabalho docente e na prática social, podendo assim refletir sobre a profissão que assumirá e acerca das demandas sociais” (AZEVEDO, 2017, p. 49).

4. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO “PROFESSOR-PESQUISADOR” DE HISTÓRIA

O PIBID é um programa de iniciação à docência que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Conforme Maria Helena de Castro (2017, p. 9), o Ministério da Educação busca, por meio desta iniciativa, minimizar os efeitos da baixa qualidade da formação de professores decorrente, em parte, dos “currículos extensos que não oferecem atividades práticas”, bem como dos “estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas”.

A partir desta iniciativa, estudantes da UFS matriculados na primeira metade dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de conhecer a rotina de escolas públicas para que possam observar e refletir sobre as práticas pedagógicas da Educação Básica. O PIBID é, portanto, um programa

que subverte a forma como as licenciaturas costumam organizar seus currículos, afinal, o estudante adquire experiência de campo já nos primeiros períodos do curso.

Para contribuir com a formação inicial e continuada de professores, o PIBID incentiva a produção de materiais didáticos, a exemplo de sequências didáticas, jogos, kits educacionais e oficinas, elementos que podem ser utilizados e armazenados nos acervos das escolas-campo. Ainda que o enfoque do programa seja o “desenvolvimento de competências e habilidades baseadas nas orientações dos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Sergipe” (UFS, s. d.), suas ações têm contribuído para a formação do “professor-pesquisador”.

Isso fica evidenciado pelos relatos de experiências coletados na obra “Formação docente no PIBID”, organizada pelos professores Dilton Maynard, Patrícia Rosalba Costa e Erivanildo Lopes da Silva (2022). As reflexões empreendidas neste volume destacam a valorização das atividades de experimentação, artístico-culturais, gincanas e olimpíadas do conhecimento, uso de recursos midiáticos, além de atividades de escrita e leitura com crianças (SILVA; CARDOSO; CUNHA, 2022).

Desenvolvidas nos diferentes núcleos do programa, essas atividades têm fomentado o diálogo entre as reflexões teóricas específicas de cada disciplina com as práticas educativas observadas nas unidades escolares participantes do projeto. O núcleo de História, coordenado nos últimos anos pelas professoras Célia Costa Cardoso e

Edna Maria Matos Antônio, tem promovido ações com base em três eixos: 1. ensino de História e novas tecnologias; 2. História local e a produção de materiais didáticos; 3. ensino de História e direitos humanos. Deste modo, o PIBID-História contempla não apenas os conhecimentos substantivos de sua área, a exemplo daqueles tipificados na BNCC, mas se apropria de temas e métodos relacionados à vida prática dos estudantes.

No primeiro eixo, a ênfase das intervenções do PIBID recaiu sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) no ensino de História. Neste sentido, ferramentas como podcasts, vídeos e plataformas digitais foram valorizadas como material de apoio para o processo de aprendizagem histórica. A partir dos relatos de estudantes e professores que participaram do núcleo PIBID História – UFS/edital 2020, notamos que, mesmo com o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, a equipe promoveu um estudo prévio da realidade das escolas-campo, oportunizando o planejamento das atividades a serem desenvolvidas bem como a seleção de ferramentas digitais adequadas ao público-alvo – estas, constantemente reavaliadas (SANTOS *et al.*, 2022, JESUS *et al.*, 2022).

O segundo eixo buscou valorizar a História local através da produção de materiais lúdicos, utilizados como recursos didáticos. Nesta perspectiva, a equipe do núcleo PIBID História – UFS/edital 2018 procurava contrastar os conhecimentos considerados universais, favorecendo o interesse dos estudantes pela particularidade de fenômenos ligados à sua própria cidade. Elementos como a História de Sergipe no século XIX e a modernização da cidade de

Aracaju ao longo do século XX foram problematizados por meio do jogo “História em ação,” livremente inspirado no famoso “Imagem & Ação,” jogo de tabuleiro cujo progresso ocorre a partir da mímica (CRUZ; MOURA; ANTÔNIO, 2020).

Finalmente, considerando os resultados do 1º Encontro do PIBID e da Residência Pedagógica, realizado na UFS em 2018, observamos que o terceiro eixo das ações do núcleo de História foi o mais privilegiado nos relatos das equipes. Dos dezessete (17) trabalhos apresentados no referido evento e disponibilizados no Repositório Institucional da UFS, dez (10) incluíam a questão dos direitos humanos em seus títulos. Deste modo, temas como gênero, relações étnico-raciais, liberdade de expressão, diversidade religiosa e violência nortearam os projetos desenvolvidos nas escolas públicas.

Apropriando-se de métodos ativos, os licenciandos do PIBID promoveram atividades de leitura, rodas de conversa e debate sobre temas sensíveis. A partir da exposição de slides, vídeos e músicas, nossos pibidianos (auxiliados por seus supervisores) conduziram os estudantes das escolas-campo à produção de textos, confecção e exposição de cartazes, como forma de síntese dos conhecimentos apreendidos. Vale mencionar que conceitos substantivos como, por exemplo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, foram discutidos em sintonia com a realidade dos estudantes, a partir da qual se buscava refletir sobre a exploração do trabalho infantil e a noção de cidadania na contemporaneidade.

O método sob o qual têm sido desenvolvidos os projetos do PIBID-História nos remete à proposta de aula-oficina. Conforme Isabel Barca (2004), este modelo de educação

histórica valoriza as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, não seguindo, portanto, a lógica do professor como detentor do saber. Ademais, com base na multiplicidade de recursos e estratégias, os estudantes da educação básica são instados à contextualização do passado a partir da problematização das evidências disponíveis. Logo, o conhecimento histórico torna-se uma ferramenta de orientação temporal. Por meio dela, os jovens alunos estabelecem “relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p.133).

Este é um método que desafia os licenciandos de História, na medida em que o professor passa a ser considerado como um “investigador social”, um profissional capaz de organizar “atividades problematizadoras” (BARCA, 2004). Portanto, mais do que a exposição de conceitos substantivos, como os conteúdos da BNCC, por exemplo, o “professor-pesquisador” adepto da aula-oficina conduz seus estudantes ao desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, isto é, as ideias que subjazem à construção do conhecimento histórico, tais como interpretação, comparação, explicação e evidência (LEE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto mencionando uma obra clássica da literatura do ensino de História. Nela, a professora-pesquisadora Circe Bittencourt apontava um dos primeiros desafios do professor de História: lidar com os questionamentos dos estudantes da educação básica sobre o porquê da disci-

plina de História. Em nossa experiência, observamos que a insatisfação dos estudantes chega aos cursos de graduação, quando passam a criticar sua própria formação docente.

A presença aparentemente permanente da História nos currículos e livros didáticos leva-nos, muitas vezes, a desconsiderar a insatisfação esboçada na fala dos nossos estudantes. Entretanto, da mesma forma que a pesquisadora temia pelas reformulações curriculares empreendidas na década de 1990, também hoje, tememos pelo futuro da nossa disciplina, cada vez mais reduzida na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Por diferentes razões, o alerta que a professora Bittencourt fazia naquela ocasião ainda se faz válido, afinal, é “urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil é bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira” (BITTENCOURT, 1997, p.13).

Discordamos da ideia de que o curso de História não forma professores. Todavia, reconhecemos a razão das críticas, afinal, a reflexão didática ficou por muito tempo exilada da ciência histórica e, mesmo com a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores e para os cursos de História, ainda encontramos dificuldade para inseri-la, por exemplo, nos programas de pós-graduação em História. Neste sentido, entendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma possibilidade de subverter as estruturas tradicionais dos cursos que relegam a formação didática para a etapa final da graduação. Vida longa ao PIBID!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (org.). **Docência em História**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal, RN: EDUFERN, 2017.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o ensino).

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2017.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

CRUZ, Kathleen Catherine Nogueira da; MOURA, Regiane Rodrigues; ANTÔNIO, Edna Maria Matos. História em ação: a gamificação do ensino de História, edição – a História de Sergipe do século XIX. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5 (edição especial), p. 27-35, 2020.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor-pesquisador: utopia ou necessidade politico-pedagógica? *In*: AZEVEDO, Crislaine Barbosa de (org.). **Docência em História**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal, RN: EDUFERN, 2017, p. 15-26.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GUIMARÃES, Selva. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 101-130.

JESUS, Crislaine Santana de; ANTÔNIO, Edna Maria Matos; SANTANA, Mateus Freire de, MATOS, Natália Batista; MOURA, Regiane Rodrigues; SANTOS, Sheila Milena Andrade dos. As novas possibilidades para o ensino de História: *podcast*, pesquisa, vídeos e plataformas digi-

tais como recurso didático. *In*: MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica (livro de resumos). São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 67-71.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding History. *In*: DONOVAN, M. Suzanne; BRANDSFORD, John D. (editors). **How students learn**: history, mathematics and science in the classroom. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2005, p. 31-78.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; OLIVEIRA, João Paulo Gama *et al* (orgs.). **Anais do 1º Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica da UFS**: (Re)Significando a formação de professores de Sergipe a partir das experiências do Pibid e do Residência Pedagógica. São Cristóvão: UFS, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13255> Acesso em: 26 set. 2023.

MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022.

SANTOS, Alexandre Firmo; JESUS, Crislaine Santana de; ANTÔNIO, Edna Maria Matos; SANTANA, Mateus Freire de; MOURA, Regiane Rodrigues; SANTOS, Sheila Milena Andrade dos. Ensino de História com novas tecnologias digitais: relato de aplicação em colégios de Aracaju. *In*: MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 219-236.

SILVA, Erivanildo Lopes da; CARDOSO, Sigouveny Cruz; CUNHA, Suellen Janaina. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Sergipe e seus contributos para a formação de professores. *In*: MAYNARD, Dilton Candido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; SILVA, Erivanildo Lopes da (orgs.). **Formação docente no PIBID**: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 11-26.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFS. PROGRAD. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, s.d. Disponível em: <https://pibid.ufs.br/pagina/17760-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid>. Acesso em: 29 set. 2023.