

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO SUBPROJETO PIBID/HISTÓRIA/UFMS/CPAQ: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS**

### **A TEACHER TRAINING UNDER SUBPROJECT PIBID/ HISTORY/UFMS/CPAQ: PATHS, EXPERIENCES AND EXPECTATIONS**

Ana Paula Squinelo<sup>1</sup>

**RESUMO:** A partir da temática concernente a Formação de Professores discutimos em um primeiro momento a configuração das Licenciaturas em História e suas possíveis implicações na formação docente; em uma segunda instância situamos a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política governamental de formação docente; e por último, apresentamos as experiências compartilhadas com um grupo de pibidianos/as que ingressaram no Subprojeto da área de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana no 1º semestre de 2015 e participaram de um Bloco de Atividades sobre Formação de Professores; sendo assim pensamos e problematizamos suas trajetórias, vivências e expectativas, seja em relação a participação no PIBID e/ou na Licenciatura em História.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; PIBID; História.

**ABSTRACT:** From the theme concerning, the Teacher's Education discusses at first the configuration of the Degrees in History in Brazil and their implications for teacher training; in a second instance we situate the implementation of the Scholarship Program of Introduction to Teaching (PIBID) as government policy of teacher training; and lastly, we present the experiences shared with a group of pibidianos / those who entered in the subproject of History area of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Campus of Aquidauana in the 1st half of 2015 and participated in an series of activities on Training Teachers; therefore we think and problematize their paths, experiences and expectations, whether in relation to participation in PIBID and / or Degree in History.

**Key-words:** Teacher Training; PIBID; History

---

<sup>1</sup> Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Laboratório de Ensino de História (LEH). Grupo de Pesquisa "Historiografia e Ensino de História" (HEH).

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

(António Nóvoa, 1995)

A História sempre foi uma das minhas matérias favoritas na escola em decorrer disso minhas notas eram boas, me interessava pelo conteúdo e muitas vezes estudava por conta própria o que mais me chamava atenção.

(SKTS, jan., 2016)

## **OS DILEMAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA**

As questões que envolvem a formação de professores – seja a inicial ou continuada – foi e se mantem como uma das pautas principais que norteiam o debate concernente ao ensino de História. Tornar-se professor em uma contemporaneidade que oferece ao indivíduo múltiplas escolhas pode não ser a opção mais atraente. Pensar a formação de professores em um país díspar e de magnitude como o Brasil é um desafio permeado por dilemas de longa data. Problematizando a temática sobre os professores e sua formação Nóvoa sublinhou que:

A década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores. [...] A *década de 70* é, também, um período fundador do debate actual sobre a formação de professores. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores, datam desse período (NÓVOA, 1995, p. 20-21).

Entretanto, se para Nóvoa a década de 1970 pode ser considerada um marco fundador nos debates acerca da Formação de Professores, Ciampi avaliou que em âmbito nacional, desde os anos 1970:

[...] em função do tecnicismo educacional prevalece, no Brasil, a concepção de que a educação era/é uma técnica e a formação pedagógica um mero complemento. Mesmo hoje, após a volta das disciplinas pedagógicas e estágios para os Departamentos de História, predomina a desqualificação da formação pedagógica, vista por muitos como secundária e a qual deve ser cumprida por uma obrigação legal. Esta herança desconsidera a importância da discussão sobre as questões da cultura escolar e saber docente, entre outras, fundamentais para a prática pedagógica. Isso sem falar da questão da ausência de mercado de trabalho para o pesquisador no Brasil. Para a maioria dos profissionais, é a docência, quer na educação básica ou superior, sua área de atuação (CIAMPI, 2015, p. 117).

Essa visão tecnicista concernente a educação trouxe prejuízos aos professores e a sua formação e se estendeu até a década de 1980. No que tange a Formação de Professores, Nóvoa registrou que: “No essencial [durante a década de 1980], reproduz-se o debate iniciado na *década de 70*, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes” (NÓVOA, 1995, p. 21); e seguiu sua reflexão apontando que

Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado (NÓVOA, 1995, p. 21).

Referindo-se a realidade portuguesa Nóvoa descreveu que

Os *anos 80* não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de *funcionários* do que de *profissionais autónomos* (NÓVOA, 1995, p. 23).

Os profissionais da educação no Brasil não passaram à margem ou ilesos a tais dilemas e debates; tanto a seara da formação de professores, como a própria formação das licenciaturas em História constituíram-se objetos de reflexão por estudiosos da área. Problematizar a formação das Licenciaturas que ora privilegiam a formação do professor, ora a do pesquisador, ora apresentando nuances dos dois modelos foi tarefa realizada por pesquisadores, como Fonseca que ao se debruçar sobre o assunto apontou que:

[...] durante as últimas décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas e pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica (FONSECA, 2003, p. 61).

Esse abismo entre a formação de licenciados e bacharéis foi sendo acentuado ao longo do tempo inclusive por uma legislação que privilegiou a formação do historiador em

detrimento da do professor, conforme destacou Fonseca ao tecer uma pertinente crítica as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História*, nesta a autora ressaltou que:

[...] os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive do magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia (FONSECA, 2003, p. 65).

Essa concepção de Formação de Professores criou no decorrer dos anos uma hierarquia até mesmo nas disciplinas ministradas nas Licenciaturas, na qual o importante, para o discente, ainda é estudar Teoria da História, História Contemporânea, História do Brasil etc. e, em última escala as disciplinas associadas à Prática de Ensino de História e aos Saberes Pedagógicos. Mesmo com as alterações ocorridas sobretudo no início do ano 2000 no qual se tornou obrigatório a inserção nos currículos de 400h/a da disciplina de Prática de Ensino em História e 400h/a de Estágio Supervisionado nota-se ainda que essas disciplinas foram introduzidas de forma estanque e mal articuladas nos currículos. Professor de Prática é professor de Prática de Ensino. Professor de Estágio é professor de Estágio Supervisionado. E os professores das disciplinas específicas continuam a trabalhar em suas respectivas áreas (Antiga, Moderna, Contemporânea, Brasil etc.) sem dialogar com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.

Nesse sentido as licenciaturas em história foram historicamente marcada por uma trajetória que priorizou a “não formação de professores”, pois ressaltamos que: “O exercício da docência consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema da educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 63), destacando que:

Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência (FONSECA, 2003, p. 63).

As Licenciaturas de forma equivocada recebem os alunos ainda como se fossem uma “tábula rasa”, despojados de vivências, experiências, expectativas e, continuam via de regra a

reproduzir a educação bancária nos processos educativos. O aluno ingressa na Licenciatura como uma página em branco pronta a ser preenchida pelos conteúdos e conhecimentos selecionados a priori e sem levar em conta a realidade na qual está inserido. Tais dilemas foram explicitados também por Ciampi ao pensar por exemplo a formação de professores tendo como eixo a experiência da USP:

A formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições, têm história, valores, saberes e práticas que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação e transposição acrítica de teorias, conceitos, e perspectivas forjados a partir de interesses alheios à educação enquanto um direito público. Esse o caso, por exemplo, da recente difusão de ideias e conceitos oriundos de teorias da administração empresarial, como, por exemplo, ‘qualidade total’, ‘cliente’, veiculados de forma imediata e mecânica em discursos educacionais. Nesse, como em tantos outros casos análogos, a especificidade das relações, dos problemas, valores e das práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada. Importa, pois, que os princípios que norteiam a formação de professores se afastem da simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e tarefas específicas de seus profissionais. Uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades (CIAMPI, 2013, pp. 10-1).<sup>2</sup>

Para Nóvoa a Formação de Professores é ponto crucial no constituir-se professor, pois:

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

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

---

<sup>2</sup> Cf.: Programa de Formação de Professores – USP, Comissão Permanente de Licenciaturas. São Paulo, 2004, p. 4.

E, ainda:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Levando em consideração o rol de argumentos levantados pontuamos que é fato que nas últimas décadas muito tem se discutido e problematizado acerca da formatação dos cursos de Formação de Professores buscando compreender o aluno como um ser pensante, ativo e sujeito de suas ações e não como mero receptor do saber, conforme as peculiaridades apontados por Ciampi e Nóvoa. Tendo em vista tais questões e a heterogeneidade que caracteriza o saber docente é que nos propomos a pensar as trajetórias, vivências e expectativas dos alunos pibidianos que ingressaram no Subprojeto PIBID de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus de Aquidauana, tomando-os como sujeitos portadores e condutores de sua própria história.

### O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Lei de n. 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a Lei de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; trouxe em seu bojo mudanças que privilegiaram a formação de professores e a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, conforme Artigo abaixo:

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

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

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

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 e é gerenciado pela CAPES sendo que a adesão pelas Universidades vem ocorrendo ao logo dos anos.

<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/36341/alterada-a-lei-9.394-que-estabelece-as-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>, acessado em 11/01/2016). (grifo nosso)

A implantação do PIBID pelo Governo Federal de certa forma ofereceu as Universidades que aderiram ao Programa a possibilidade de “oxigenar” suas Licenciaturas, tendo em vista que uma das maiores queixas dos discentes é a que se refere ao distanciamento da Universidade e da realidade escolar e, ainda o fato de só terem contato com a sala de aula nas disciplinas de Estágio Supervisionado que via de regra são ofertadas nos últimos anos.

Nesse sentido Nóvoa destacou que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Sem dúvida a participação efetiva nas atividades do PIBID pode oferecer ao pibidiano em formação a oportunidade de constituir-se professor em meio as experiências compartilhadas com alunos/as das Escolas conveniadas, Supervisores do PIBID, Direção e Coordenação das Escolas, outros/as pibidianos/as e Coordenadores e Colaboradores do Programa. A vivência cotidiana nas Escolas permite ao/a pibidiano/a experienciar seus dilemas e desafios diários, assim como os embates, enfrentamentos e constituição da escola; permite ainda formar-se pela experimentação e inovação (conforme salientado por Nóvoa) na medida em que tem a possibilidade de criar e propor metodologias, ações, oficinas etc, assim como sua teoria passa a aliar-se intrinsecamente a sua prática.

E nesse constituir-se professor Nóvoa alertou que:

Os professores têm de se assumir como *produtores da “sua” profissão*. Mas sabemos hoje que não basta *mudar o profissional*; é preciso *mudar também os contextos em que ele intervém*. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos (NÓVOA, 1995, p. 28).

Compreendendo a importância da Formação de Professores a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul passou a integrar o PIBID e este é desenvolvido em distintas áreas do saber (História, Geografia, Letras, Matemática, Química, Física, Biologia etc.); o curso de História da UFMS do Campus de Aquidauana integra o Subprojeto PIBID na área de História<sup>4</sup>; sobre este apontamos que possui 2 (dois) Coordenadores, 2 (dois) Colaboradores, 4 (quatro) Supervisores, atende em média 22 (vinte e dois alunos) e possui quatro escolas conveniadas: Escola Estadual Romalino Alves de Albres, Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, Escola Estadual Roberto Scaff e Escola Municipal CAIC Antônio Pace, situadas em dois municípios: Aquidauana e Anastácio (MS).

Dentre os objetivos do subprojeto PIBID/UFMS/HISTÓRIA/CPAQ, podemos destacar uma constante preocupação em aproximar a academia do ambiente escolar; conhecer qualitativamente a realidade de docentes, discentes e gestores da educação básica dos municípios de Aquidauana e Anastácio (MS); realizar formação, preparação, elaboração de materiais, experimentos, oficinas, projetos e outras modalidades/produtos acerca dos sujeitos históricos, seus documentos, sua construção; atuar diretamente nas escolas de educação básica por meio de grupos de trabalho, inserindo os discentes na realidade empírica da construção do saber escolarizado, bem como, por meio de tal ação, introduzir na escola de educação básica abordagens historiográficas contemporâneas, visando a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem em história e a formação cidadã do corpo discente.

Pensando na formação dos discentes anualmente com o ingresso de novos pibidianos oferta-se um Bloco de discussão que contempla a temática concernente a Formação de Professores; nesse momento, desenvolvido ao longo de um semestre efetiva-se um conjunto de discussões que contempla desde a leitura de textos teóricos relativos a formação de

---

<sup>4</sup> O Subprojeto PIBID/UFMS/CPAQ vem sendo desenvolvido desde o ano de 2012; entre os anos de 2012 e 2013 atendeu a 1 (uma) Escola no município de Aquidauana (MS), contava com 8 (oito) pibidianos, 1 (um) Coordenador, 1 (um) Colaborador e 1 (um) Supervisor; nesse período estiveram responsáveis pelo Programa os Professores Doutores: Miguel Rodrigues de Sousa Neto e Evaldo Correa Sotana; àquele ministrante das disciplinas de Teoria da História I e II, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio Supervisionado I-IV, e este as disciplinas de História do Brasil Republicano I, História Contemporânea I e Estágio Supervisionado I-IV. No ano de 2014 houve uma reformulação e ampliação do Subprojeto PIBID/UFMS/CPAQ no qual passou a atender 4 (quatro) Escolas nos municípios de Aquidauana e Anastácio (MS), 2 (dois) Coordenadores, 2 (dois) Colaboradores, 4 (quatro) Supervisores e 29 (vinte e nove) pibidianos; desde então são responsáveis pelo Programa os Professores Doutores: Ana Paula Squinelo, Edvaldo Correa Sotana, Miguel Rodrigues de Sousa Neto e Vera Lúcia Ferreira Vargas; a Professora Ana Paula Squinelo ministra as disciplinas de Oficina de Prática de Ensino I e II, Laboratório de Prática de Ensino I e Estágio Supervisionado I-IV, e a Professora Vera Lúcia Ferreira Vargas ministra as disciplinas de História das Américas Inglesa e Espanhola, História das Américas Independentes, Laboratório de Prática de Ensino II e Estágio Supervisionado I-IV. Faz-se relevante destacar as disciplinas ministradas por cada professor/a, pois assim é possível visualizar o impacto/ alcance do PIBID na Graduação.

professores e, escritos por estudiosos do tema, como também a legislação pertinente a área, como por exemplo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei n. 9.394/1996), as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História* e as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*; por ser o momento em que o/a pibidiano/a entra em contato com o Programa é possível pensar sua trajetória estudantil, os caminhos que percorreu até ingressar na Licenciatura em História, assim como suas angústias e expectativas em relação a futura profissão.

### **PIBIDIANOS EM FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS**

Desde o ano de 2014 que se incorporou ao cronograma de atividades desenvolvidas pelo PIBID este Bloco de discussão que contempla a temática concernente a Formação de Professores; conforme apontado no 1º semestre de cada ano é ofertado aos pibidianos/as que ingressam no Programa um conjunto de leituras e discussões de textos cuja temática relaciona-se a Formação de Professores. Nesse espaço os novos pibidianos entram em contato com as diferenciadas e diversas questões que envolvem e, ao mesmo tempo, cercam os dilemas em torno da Formação de Professores; nessa reflexão apresento a partir dessas questões a experiência compartilhada com os novos pibidianos que ingressaram e participaram desse Bloco de formação no primeiro semestre de 2015.

No que tange aos textos concernentes a Formação de Professores elencamos temas que julgamos pertinentes à temática, tais como: os da Formação Inicial e Continuada; os modelos de Graduação em História (om impasses em torno da Licenciatura e do Bacharelado): a questão das Licenciaturas Plenas e Curtas; as trajetórias de vida e o tornar-se professor de História; os saberes docentes; e, também, análise da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei n. 9.394/1996), as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História* e as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*.

Vale ressaltar que os discentes do curso de História que ingressam no PIBID são oriundos de trajetórias de vida distintas e díspares, assim como se distanciam no que se refere a idade, vida escolar ou até mesmo os caminhos que os levaram a cursar a Licenciatura em História.

Dos 7 (sete) novos pibidianos que ingressaram no início do ano de 2015, 1 (um) já havia cursado uma Graduação; 1 (um) já havia frequentado uma Graduação, mas não havia terminado em função do desejo de cursar a Licenciatura em História; 1 (um) não estudava há

mais de dez anos; e, 4 (quatro) recém eram egressos do Ensino Médio. No que tange a idade desses pibidianos situa-se na faixa dos 17 (dezesete) aos 42 (quarenta e dois) anos, o que nos permite observar que é um grupo heterogêneo em essência, mas acima de tudo em vivências, trajetórias, angústias e expectativas quanto, neste caso em especial, a Licenciatura que estão cursando. O fato de estarem participando deste Bloco de Formação necessariamente não implica que estejam todos no 1º ano do curso de História, pois é sabido que o discente pode – através de Edital específico – ingressar no PIBID ao longo da Graduação; entretanto, neste caso em particular os 7 (sete) discentes recém tinham ingressado na Universidade e no curso de História.

No que se refere a trajetória percorrida na Educação Básica todos os 7 (sete) pibidianos eram oriundos da Escola Pública, seja municipal ou estadual; 1 (uma) das pibidianas tinha cursado algumas séries em Escola Particular, mas destacava em sua formação a experiência com a Escola Pública; 6 (seis) percorreram a Educação Básica regular – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio – e, 1 (um) terminou seus estudos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA); sobre sua trajetória estudantil da Educação Básica SKTS<sup>5</sup> narrou que:

Estudei todo ensino fundamental e médio em escolas públicas, nos primeiros anos estudei na E.M. Doutor Arnaldo Estevão de Figueiredo no município de Bodoquena, depois me mudei para E.E. Caetano Pinto no município de Miranda passei um período lá e depois me mudei para o CAIC- Maria Henriqueta Rebuá Siufi também no município de Miranda; Por fim estudei em três escolas em Anastácio, foram, E.E. Romalino Alves de Albres, E.E. Carlos Souza Medeiros, E.E. Carlos Drummond de Andrade, no geral tive mais experiências boas do que ruins nas escolas públicas contando os professores e o conteúdo estudado, claro que algumas deixaram a desejar, mas por exemplo a E.E. Doutor Arnaldo Estevão de Figueiredo tinha uma grade melhor em comparação as outras; E.E. Romalino Alves de Albres também foi uma ótima escola muito do que eu já eu tinha aprendido lá ainda ia ser ensinado nas outras escolas que me mudei por último (SKTS, jan., 2016).

Ao compartilhar nossas experiências sobre se conseguíamos lembrar e/ou localizar algum momento e/ou situação que tenham nos despertado para a área de História eu relatei que no meu caso foi em especial em uma aula de História na então 8ª Série em uma aula sobre Revolução Francesa que o Prof. Wilson – homem alto, esguio, calvo, com barbas castanhas -, me provocou imensamente o desejo de entender e estudar a História; nos relatos desses

---

<sup>5</sup> Optou-se por preservar a identidade dos/as pibidianos/as.

“novos pibidianos” o interesse pela História parece ter sido despertado em situações pontuais: a) familiares (despertou pela aproximação de um tio, uma tia, o pai, a mãe, entes familiares que ou são formados na área, ou em áreas afins ou ainda possuem um interesse pela História independente da formação na área); b) cuja atuação do/a professor/a de História o despertou durante a Educação Básica, seja em uma explicação, em uma leitura, em um conteúdo, em um tema, em um livro etc, assim como exemplificado por MRMSV:

A maneira como eram feitas as aulas de um professor em especial, faziam com que os alunos despertassem o interesse em aprender mais e mais sobre a matéria, na qual ele o ministrava com excelência. Nas aulas de História, apenas a atenção do aluno nas palavras ditas pelo professor já eram o suficiente para que o aprendizado fosse feito, e como prova disso tinham as notas dos alunos no final do bimestre que eram maiores do que a média (6,0). Em meu caso o interesse em aprender mais sobre a História através do professor foi o que me deu a chance de querer e hoje em dia cursar a Licenciatura em História (MRMSV, jan., 2016).

E, c) que determinada leitura chamou a atenção para a possibilidade de se estudar a História; desses três eixos explicativos, acrescenta-se a de um pibidiano que ao ser arguido sobre esta questão: “Houve alguma situação despertada em sala de aula, por algum professor ou fora de sala, por exemplo, por um membro da família que te chamou a atenção para a possibilidade de cursar a Licenciatura em História?”, destacou que:

Não necessariamente. Isso foi despertar em mim apenas na graduação quando cursei o curso de Turismo e percebi que a História me possibilitava novos olhares para a sociedade, coisa que não alcancei com o turismo (VHSGM, jan., 2016).

Assim como o “despertar” para a História nos relatos desses pibidianos são dessemelhantes o mesmo ocorre quando compartilhamos as narrativas que dizem respeito ao como decidiram ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em específico no curso de História do Câmpus de Aquidauana; cabe destacar que o curso de História deste Câmpus recebe discentes dos municípios de Anastácio, Bonito, Dois Irmãos do Buriti, Bodoquena, Nioaque, adjacências e que possui um número expressivo de alunos indígenas. Nesse sentido a opção pelo curso de História perpassa questões básicas: 1) a escolha, nessa perspectiva o pibidiano narra que foi uma escolha e desejo cursar a Licenciatura em História; 2) a falta de opção no município de Aquidauana e/ou de origem, nesse caso narram que desejam frequentar outro curso, por exemplo, Administração, Direito e Psicologia, mas como não há no município “acabou indo fazer” História; 3) o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), nessa situação a pontuação alcançada pelo pibidiano permitiu-lhe optar via de regra pelas Licenciaturas, no caso de Aquidauana a dúvida entre cursar História ou Geografia e “como na loteria” jogou pela História; e, em uma outra instância uma narrativa específica na qual o pibidiano ao ser indagado sobre: “Como você decidiu cursar a Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana?” apontou que:

Após me formar em Turismo eu fiz mestrado em História e isso me incentivou a querer cursar o curso de História Licenciatura, para que eu pudesse dar continuidade na minha formação e pudesse atuar numa área que me interessa mais (VHSGM, jan., 2016).

No que se refere a contribuição do PIBID para o desenvolvimento e desempenho relativo as atividades acadêmicas da Graduação, bem como o auxílio em promover uma aproximação com a realidade e o cotidiano escolar as narrativas se caracterizaram por destacar aspectos positivos do Programa; APF quando inquerida se considerava que a participação no PIBID contribui para o desenvolvimento e seu desempenho relativo as atividades acadêmicas da Graduação, explicou que: “Sim, lido com as matérias didáticas e até mesmo práticas com um viés diferente e com um conhecimento a mais”(APF, jan., 2016); na mesma direção VHSGM destacou que “Com certeza, pois antecipam de certa forma, críticas e construção de pensamentos sobre a História não só como ciência, mas seu uso na construção do saber histórico no ensino básico”(VHSGM, jan., 2016); aspectos positivos dessa questão também foram ressaltados por MRMSV ao narrar que entende a importância do PIBID em sua formação, pois

Através de PIBID temos a possibilidade de conhecer e aprender a ministrar uma aula, sem contar que também há um enorme aprendizado quanto a trabalhos em grupos, sugestões a serem feitas, e o domínio sobre quais decisões a se tomar, tanto com o grupo como também em sala de aula (MRMSV, jan., 2016).

Na difícil seara que é a aproximação da Graduação com a realidade escolar VHSGM e APF destacaram respectivamente: “[...] é a hora que o acadêmico tem de vivenciar a realidade que talvez ele possa vir a frequentar no seu cotidiano de trabalho” (VHSGM, jan., 2016) e,

[...] eu conheci um mundo que até pouco tempo não havia conhecido, ensino público, tive um contato muito pequeno com escolas públicas então perceber

o ensino da perspectiva do Professor me fez pensar e agir de forma diferente sobre questões do cotidiano escolar (APF, jan., 2016).

Quanto as expectativas em relação a licenciar-se em História os “novos pibidianos” mais uma vez narraram fins distintos em relação a Graduação, alguns tem o desejo de formar-se e atuar em sala de aula na Educação Básica, como demonstra a fala de VHSGM ao ser questionado em relação as expectativas que nutria ao terminar a Licenciatura em História: “Atuar na área e poder disseminar o saber histórico” (VHSGM, jan., 2016); outros mantêm o projeto de prosseguir os estudos em nível de Pós Graduação, como é o caso de APF que relatou que: “Pretendo continuar estudando, fazer uma pós, mestrado e doutorado” (APF, jan., 2016); tem o caso de apenas querer terminar a Licenciatura para ter o Diploma de Curso Superior o que proporciona a oportunidade de galgar concursos públicos e/ou elevação de nível e/ou função no emprego; e, ainda, àqueles que desejam após o término da Graduação em História voltar-se para o “sonho original” e frequentar o curso que por situações distintas não puderam cursar.

Por se tratar de um grupo de “novos pibidianos” marcados pela heterogeneidade em sua composição foi interessante perceber as angústias que também permearam suas narrativas; aqueles que desejam prosseguir na profissão e tornarem-se professores destacam primordialmente a preocupação em enfrentar a realidade de uma sala de aula (lotação, falta de estrutura, tato com a Direção e Supervisão, falta de respeito com os professores e entre os próprios alunos, são algumas das questões que os angustiam), assim como o fosso que caracteriza a formação que se recebe na Graduação, a realidade escolar e as demandas dos alunos. Por outro lado VHSGM relacionou um importante elemento que o angustia – a permanência do ensino tradicional -, ressaltou que “As angústias estão apenas ligadas a permanência do ensino tradicional e conservador, que acaba, às vezes, vindo do próprio curso que forma esses futuros professores” (VHSGM, jan., 2016).

E demonstrando tato e sensibilidade para avaliar o contexto histórico do ano de 2015 que permeou entre várias ações governamentais os cortes na educação incluindo os Programas de Formação de Professores a exemplo do PIBID, APF registrou que

Angústias em todos os âmbitos temos, o nosso atual governo nos força a compactar cada vez mais o ensino e com isso perdemos coisas importantes como o Pibid, creio que minha única angústia seja com essa decisão de cortes na educação pelo atual governo e em que situação vamos nos encontrar daqui para frente. (APF, jan., 2016)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas dos/as pibidianos/as foco dessa reflexão percebemos que este grupo traz em si peculiaridades, heterogeneidades e expectativas distintas em relação seja a participação no PIBID, seja em cursar a Licenciatura em História.

Tendo em vista esse caleidoscópio é que os cursos e programas de Formação de Professores tem como responsabilidade primordial a tarefa de pensar tanto seu perfil como o de seus egressos, potencializando a formação de um professor crítico, libertário, confiante, sujeito de sua trajetória e com a auto estima “bem resolvida” em relação as suas escolhas; só assim podemos pensar em transformar concomitantemente a escola - o professor - o aluno – a realidade. Lembrando como destacado por Nóvoa que:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

É fato que contemporaneamente o PIBID é um espaço privilegiado de Formação de Professores que recebe como já afirmado um universo diversificado de discentes na fase da formação inicial; cabe a todos nós envolvidos no processo que engloba o PIBID efetivarmos ações que subsidiem uma formação inicial sólida aos pibidianos que permitam que ao longo da jornada acadêmica venham a se identificar e se engajar com os meandros que envolvem o tornar-se professor de História.

## REFERÊNCIAS

- CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*. São Paulo, v.2, n. 3, p. 109-130, 2013.
- \_\_\_\_\_. O presente do passado na formação do professor de História. *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, vol. 8, n. 1, p. 113-130, jan.-jun. 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Portugal-Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. (Temas de Educação – 1).

## QUESTÕES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)-  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Curso de História – Câmpus de Aquidauana -  
*Bloco: Formação de Professores - APF, jan., 2016.*

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)-  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Curso de História – Câmpus de Aquidauana -  
*Bloco: Formação de Professores - MRMSV, jan., 2016.*

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)-  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Curso de História – Câmpus de Aquidauana -  
*Bloco: Formação de Professores - SKTS, jan., 2016.*

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)-  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Curso de História – Câmpus de Aquidauana -  
*Bloco: Formação de Professores - VHSGM, jan., 2016.*

## DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Disponível em:  
<<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/36341/alterada-a-lei-9.394-que-estabelece-as-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>, Acessado em 11/01/2016.

**RECEBIDO EM: 14/08/2015**  
**APROVADO EM: 22/11/2015**