



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO



MANOEL CAETANO DO NASCIMENTO JÚNIOR

CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE POR
EGRESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID DE
HISTÓRIA/UFPE
(2014-2018)

Recife

2020

MANOEL CAETANO DO NASCIMENTO JÚNIOR

**CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE POR
EGRESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID DE
HISTÓRIA/UFPE
(2014-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

N244c

Nascimento Júnior, Manoel Caetano do.

Construção de saberes necessários à profissão docente por egressos de iniciação à docência do subprojeto PIBID de História/UFPE. / Manoel Caetano do Nascimento Júnior. – Recife, 2020.
282 f.

Orientador: José Batista Neto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores - formação. 2. Docência em formação- saberes pedagógicos. 3. Professores de história- formação. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. 5. UFPE – Pós-graduação. I. Batista Neto, José. (Orientador). II. Título.

370.71 (23. ed.)

UFPE (CE2020-061)

MANOEL CAETANO DO NASCIMENTO JÚNIOR

**CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE POR
EGRESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID DE
HISTÓRIA/UFPE (2014-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 03/09/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, bem como aos demais familiares que a todo momento me deram a força necessária.

AGRADECIMENTOS

Foi um percurso difícil, com muitos altos e baixos, mas considero-me uma pessoa que teve sorte. Os percursos da vida colocaram pessoas fantásticas em meu caminho e isso foi, de certa forma, dando-me o suporte de que necessitei durante esses dois anos de jornada e de aprendizado pessoal e profissional. Se não fosse o conjunto de pessoas que me cercaram ou com as quais eu tive contato durante esse período, essa dissertação talvez não ficasse pronta. Tive palavras de incentivo, acolhimento em momentos de incerteza e oportunidades que me fizeram não desistir.

Por isso sou extremamente grato a Deus e a todos os meus familiares por me possibilitarem a oportunidade de ser quem eu sou hoje.

À minha mãe Rosalia, minha irmã Milene e meus irmãos Ivson e Renilson; também à minha companheira e amiga Graziella que espera Dzuwa – meu primeiro filho –, agradeço por me aturarem e me amarem – vocês são meu oxigênio.

Agradeço imensamente ao meu orientador José Batista Neto por ter abraçado a proposta de trabalho e por ter me escutado sempre que necessário dialogando comigo e me fazendo entender como se procede a unidade teoria/prática na perspectiva freireana. Suas orientações, bem como sua conduta durante o processo, tentarei exercer em todas as minhas atribuições. Em relação aos textos tortuosos que escrevi e enviei, por mais ininteligíveis e anômalos que se encontrassem, sempre os retornou com apontamentos cuidadosos. Sem a sua presença no meu percurso formativo, não sairia uma dissertação. Anunciar um obrigado é pouco para os estresses que causei no processo de orientação, mas não deixo de dizer: “muito obrigado”.

Agradeço a todos que fizeram parte do subprojeto Pibid de História/UFPE, pela oportunidade que tive de crescer no processo e tornar isso um objeto de pesquisa. Dedico especialmente aos depoentes: na condição de egressos de iniciação à docência e dos professores formadores que nos ajudaram sobremaneira na construção da pesquisa.

Presto um agradecimento especial aos docentes do PPGedu na pessoa da querida professora Eliete Santiago que sempre me deu preciosas dicas e referências, sempre com muito bom humor.

Também presto agradecimento às professoras Adriana Maria Paulo, Isabel Cristina Martins Guillén e Eleta de Carvalho Freire, integrantes do Mestrado profissional em Ensino de História (Profhistória) pelo diálogo e abertura sempre que possível. Vocês trouxeram saberes para esta pesquisa e para o aprendizado deste pesquisador neófito.

Por fim, agradeço à Facepe pelo investimento feito e me comprometo em socializar e aprofundar os dados por mim tratados durante o curso.

Então um professor disse: “Fala-nos do ensino”.

E ele disse:

“Homem algum poderá revelar-vos se não o que já está adormecido na aurora de vosso conhecimento.

O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura.

Se ele for verdadeiramente sério, não nos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas vos conduzirá antes ao limiar de vossa própria mente.

O Astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar a sua compreensão.

O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a repete.

E o versado nas ciências dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não vos poderá levar até lá.

Porque a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem.

E assim como cada um de vós se mantém isolado da consciência de Deus, assim cada um deve ter sua própria compreensão de Deus e sua própria interpretação das coisas da terra”.

(GIBRAN, 1980)

RESUMO

A pesquisa teve como objeto a construção de saberes necessários à docência por egressos de iniciação à docência (ID) do subprojeto Pibid de História/UFPE, com atuação na vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013. O objetivo geral consistiu em compreender como egressos de ID do subprojeto Pibid de História/UFPE que atuaram sob a vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 construíram saberes necessários à docência. Foram objetivos específicos: caracterizar o Pibid quanto às suas finalidades à formação inicial de professores; analisar a concepção de formação proposta pelo Pibid/UFPE, em especial o subprojeto de História; analisar as estratégias didático-pedagógicas formuladas no âmbito do Pibid de História/UFPE, bem como aquelas reconhecidas pelos egressos de ID como significativas ao seu desenvolvimento profissional; identificar quais saberes compuseram as atividades do subprojeto de História; identificar os significados que egressos de ID atribuíram à experiência vivida no âmbito do Pibid. O quadro teórico situou o objeto no âmbito da formação de professores, especialmente no domínio dos saberes docentes (FREIRE, 1996) e dos saberes na formação do professor de História (BATISTA NETO, 2006). A abordagem qualitativa pautou a pesquisa contando com a participação de egressos de ID do subprojeto de História como sujeitos da investigação. Recorreu-se a fontes documentais e orais para o levantamento de informações. Os dados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). A organização e análise do *corpus* se estruturaram em torno de três eixos orientadores, sob os quais foram pautadas categorias de análise dos dados empíricos. As principais categorias referem-se ao saber planejar, o saber pedagógico, assim como os significados construídos na e sobre a experiência do subprojeto de História/UFPE. A investigação revelou que o Pibid se apresentou para o recorte temporal 2014-2018 como política potente para a formação docente devido aos processos democráticos de expansão e valorização de suas ações. Dentre as IES pernambucanas que participaram, a UFPE foi a de maior aderência durante o período na região. Em contrapartida evidenciaram-se pós-2014 ataques direcionados ao Pibid que se materializaram em desinvestimento no programa pós-golpe de 2016. Analisou-se que um conjunto de fatores influenciaram para que licenciandos inseridos no Pibid construíssem saberes da docência, dentre esses, as estratégias formativas formuladas com a participação de diversos olhares, a proximidade entre formadores e formandos e o estímulo em entender a escola como ambiente complexo em que se pode incidir trabalho epistêmico. Os que estiveram na condição de licenciandos de iniciação à docência (LIDs) relataram que construíram uma noção do trabalho docente como exercício planejado e fundamentado. A feitura de planos didáticos assumiu relevância na preparação dos LIDs para a intervenção didática no campo de futuro exercício profissional. A concepção de que a docência é atividade coletiva circundou as análises desde o plano nacional até as falas dos licenciandos integrantes, demonstrando que a aprendizagem e atuação profissional como prática social é feita por vários sujeitos, em várias fases da carreira, que auxiliam e se auxiliam no processo de formação profissional do neófito e de si mesmo.

Palavras-chave: Construção de saberes da docência. Iniciação à docência. Pibid. Subprojeto Pibid de História/UFPE. Formação de Professores de História.

ABSTRACT

The research had as its object the construction of knowledge necessary for teaching by graduates of teaching initiation (TI) of the History/UFPE Pibid subproject, with performance during the public notice Pibid/CAPES n° 61/2013. Our main goal consisted in comprehend how the TI graduates of History/UFPE Pibid subproject that acted under the duration of the notice Pibid/CAPES n° 61/2013 built knowledge construction necessary for teaching. Specific objectives were: to characterize Pibid in terms of its purposes for initial teacher training; to analyze the formation conception proposed by Pibid/UFPE, in special the History subproject; to analyze didactic-pedagogical strategies formulated in History/UFPE Pibid ambit, as well as those recognized by the initiates in teaching initiation as significant to their professional development; identify which knowledge composed the activities of the History subproject; to identify the meanings that the graduates of TI in the subproject attribute to the experience they lived in the Pibid scope. In the theoretical debate we addressed themes related to teacher training, especially about teaching knowledge (FREIRE, 1996); and the knowledge in the training of history teachers (BATISTA NETO, 2006). The qualitative approach guided a research with the participation of TI graduates from the History subproject as subjects of the investigation. Documentary and oral sources were used to collect information. The data were organized and analyzed using the content analysis, technique proposed by Laurence Bardin (2011). The organization and analysis of the corpus were structured around three guiding axes, under which empirical analysis categories were based. The main categories refer to knowing how to plan, pedagogical knowledge, as well as the meanings constructed in and about the experience of the History subproject/UFPE. The investigation revealed that Pibid presents itself for the period between 2014-2018 as a potent policy for teacher education due to democratic processes of expansion and valorization of its actions. Among the IES from Pernambuco that participated, UFPE was the one with the highest adherence during the period in the region. In the other hand, post-2014 attacks directed at Pibid that materialized in divestment in the post-coup in 2016. We analyzed that a set of factors influenced for graduates inserted in Pibid to build teaching knowledge, among them, the training strategies formulated with the participation of different perspectives, the proximity between trainers and trainees and the incentive to understand the school as a complex environment. Those who were in the condition of undergraduate teaching initiates reported that they were building a notion of teaching work as a planned and grounded exercise. The making of didactic plans became a relevant in the preparation of teaching initiates for didactic intervention in the place of future professional practice. The conception that teaching is a collective activity surrounded the analyzes from the national level of the program to the speeches of the subjects of the History/UFPE subproject, demonstrating that learning and professional performance as a social practice is carried out by various subjects, at various stages of their careers that assist in the professional training process of neophyte and himself.

Keywords: Construction of teaching knowledge. Initiation to teaching. Pibid. Subproject Pibid History/UFPE. History Teachers Formation.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Esquema de organização do Pibid	135
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo mínimo do curso de História da Faculdade de Filosofia (Universidade do Brasil) em 1930	67
Quadro 2 – Currículo da formação do professor de História conforme o Parecer nº 292/1962	72
Quadro 3 – Questões que atravessam a formação do professor de História.....	81
Quadro 4 – Dados sobre o corpus documental e sua relação com os objetivos da pesquisa	102
Quadro 5 – Dados sobre os objetivos da pesquisa e os instrumentos necessários	103
Quadro 6 – Eixos, categorias e subcategorias de análise	106
Quadro 7 – Histórico de editais do Pibid/MEC/CAPES	117
Quadro 8 – Normas reguladoras do Pibid/MEC/CAPES	117
Quadro 9 – Cursos que compuseram a Portaria nº 96/2013	142
Quadro 10 – Subprojetos que compuseram o Pibid/UFPE em 2009	149
Quadro 11 – Subprojetos, <i>campus</i> e número de licenciandos que compuseram o Pibid/UFPE (2014-2018)	157
Quadro 12 – IES pernambucanas que propuseram subprojetos de História.....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número total de bolsas anunciadas nos editais do Pibid até 2014	109
Gráfico 2 – Concessão de bolsas de iniciação à docência por área (com mais de 1.000 bolsas)	144
Gráfico 3 – Áreas contempladas com mais de cinquenta subprojetos	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid-diversidade em 2014	110
Tabela 2 – Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014 por região	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão
CA	Coordenador de Área
CE	Centro de Educação
CI	Coordenador Institucional
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAEPE	Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
DH	Departamento de História
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino
EB	Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
EXPOIBID	Seminário de Iniciação à Docência
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LID	Licenciando de Iniciação à Docência
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROACAD	Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PS	Professor Supervisor

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 RELAÇÕES DA TRAJETÓRIA FORMATIVA QUE COMPUSERAM O OBJETO DA PESQUISA.....	22
1.2 OBJETIVO GERAL.....	28
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA PESQUISA ..	29
2 O SABER E OS SABERES DA DOCÊNCIA	33
2.1 APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE SABER.....	36
2.2.1 Saber: uma miríade de relações	38
2.3 DA NOÇÃO DE SABERES DOCENTES.....	43
2.3.1 Das tipologias de saberes da docência e seus aspectos à formação de professores	50
3 SABERES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	63
3.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS QUESTÕES QUE MARCAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL	64
3.2 SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: panorama e perspectivas.....	82
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	93
4.1 NATUREZA DO OBJETO E ESCOLHA METODOLÓGICA.....	93
4.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	94
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	100
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	104
5 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA E PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	108
5.1 CONHECENDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	108
5.2 REGULAMENTO DO PIBID PARA O CERTAME 2014-2018.....	116
5.3 FINALIDADE, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, SEGUNDO O PIBID	126
5.4 SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA, REQUISITOS DO RECRUTAMENTO E SUAS ATRIBUIÇÕES	130
5.5 ÁREAS CONTEMPLADAS PELO PIBID.....	138
6 INTERNALIZAÇÃO DO PIBID PELA UFPE	147
6.1 CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DO PIBID/UFPE EM 2014.....	156

6.2 NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PIBID.....	161
6.3 RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA NO PIBID/UFPE.....	166
6.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PESQUISA SOBRE A ESCOLA E O ENSINO NO PIBID/UFPE	170
6.5 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA ANUNCIADOS NO PROJETO PIBID/UFPE	176
6.5.1 Conhecimento necessário às necessidades educativas dos alunos, do entorno da escola e do processo de ensino e aprendizagem	177
6.5.2 Necessidade de saber interdisciplinar, trabalho colaborativo e dialógico	180
6.5.3 Necessidade de desenvolvimento de capacidade comunicativa	186
6.6 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE	189
7 CONSTRUÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA NO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE.....	202
7.1 A ATIVIDADE DOCENTE REQUER O SABER PLANEJAR	203
7.2 SABER PEDAGÓGICO SEGUNDO O QUAL O CONTEÚDO DE ENSINO É PENSADO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	214
7.3 SABER DE QUE O PROFESSOR É UM PESQUISADOR	223
7.4 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA NO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE.....	234
7.4.1 Relevância do trabalho colaborativo e dialógico	236
7.4.2 Segurança construída para atuar enquanto docente da educação básica	243
7.4.3 Dilemas observados no processo de formação profissional, a partir da experiência no Pibid	247
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	265
APÊNDICES.....	275

1 INTRODUÇÃO

Das salas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), recordamos um conjunto de aulas ministradas para os candidatos a professores de História. Enquanto os professores historiadores destilavam textos e argumentos sobre os fatos, as interpretações, as possibilidades do acontecimento histórico, discutiam a questão do tempo ou mesmo sobre os modos de produção do saber historiográfico, a inquietação muitas vezes se fazia presente. As preocupações emanavam das hierarquias percebidas entre os interesses que envolviam a formação de historiadores e a de professores de História.

Desde os momentos iniciais do curso, um quadro considerável de professores, especialistas em diversas temáticas, demonstrou investir maiormente na formação do historiador do que na formação do professor. A reflexão *a posteriori* nos permite a suposição de que para boa parte do corpo docente do curso de Licenciatura em História, os estudantes¹ presentes em suas salas de aula eram historiadores em formação, no sentido bacharelesco assumido pelo termo. Todos devem saber História, pois apenas com este saber, podem atuar em qualquer ambiente, inclusive na escola, é a observação extraída de tal experiência. Em meio a este cenário, pensávamos: se nós e outros colegas formalizamos matrícula em um curso de licenciatura pressupondo tornarmo-nos professores de História, em quais espaços seriam contempladas as inquietações sobre as tarefas do professor de História e o ensino da disciplina?

Observamos ainda que os estudantes não engajados em pesquisas cujo objeto integrava o campo historiográfico pareciam sumir das preocupações de muitos dos docentes do Departamento de História (DH). Não sentimos, durante a graduação, o mesmo zelo e o esmero em formar o professor que observávamos no trato com a formação do bacharel, por parte desta unidade acadêmica. Às vezes, até pensamos serem, nós e outros, estudantes invisibilizados pela cultura institucional de formação docente na universidade e pelo curso de História, em particular.

Ao levar em consideração que, desde 2012.2 (segundo semestre do ano de 2012), quando passou a vigorar a reforma curricular aprovada com base na Resolução nº 12/2008 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) da UFPE, em que o currículo do curso de Licenciatura em História foi reformulado e passou a ter uma distribuição equilibrada entre as disciplinas voltadas ao conhecimento histórico (60%) e aos conhecimentos

¹ Todas as vezes que nos valermos neste trabalho da palavra “estudante”, é porque estaremos nos reportando ao sujeito que está experienciando o processo de formação profissional. Quando estivermos usando a palavra “aluno”, a menção será atribuída aos que estudam em escolas de Educação Básica.

pedagógicos (40%), um avanço histórico foi observado nas licenciaturas no país. Ainda assim, a nova configuração curricular parecia ignorar ainda possibilidades epistemológicas e demandas do desenvolvimento profissional de professores para o magistério na educação básica.

Em muitas situações didáticas, os professores em formação perguntavam aos professores historiadores de que maneira seria possível uma aproximação entre o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar. Intentávamos refletir sobre estratégias de ensino, pois existia o desejo de um certo número de estudantes em aproximar esses dois saberes que refletiam as angústias da formação, as preocupações com o futuro exercício profissional. O interesse dos estudantes não residia somente no domínio do saber histórico, mesmo reconhecendo a importância da apropriação desse conhecimento, mas também nas motivações iniciais em saber atuar na escola com o que se aprende na universidade.

Conforme o curso avançava, as primeiras vivências na sala de aula da educação básica² (EB) ampliavam as inquietações, as demandas por encaminhamentos didático-pedagógicos e, dessa forma, reivindicava conversas entre os campos da Educação e da História, uma troca de saberes. Essa vivência oportunizou a alguns estudantes o contato cada vez mais frequente com a escola da EB e nos conduziu a ensaiar aspectos do trabalho do professor que, não raro, evidenciava certas distâncias entre a oferta formativa do curso de Licenciatura em História e a realidade das escolas públicas.

Em relação aos conhecimentos disciplinares oferecidos na formação inicial, igualmente curioso é observar, durante aulas de componentes como Didática, Metodologia do Ensino, Avaliação da Aprendizagem e em encontros de Estágio Supervisionado, a participação constante de professores em formação. Em contrapartida, nas disciplinas específicas da área de conhecimento, não poucas vezes, imperavam os tradicionais solilóquios dos docentes (apegados à tradição socrática e escolástica dos sermões e preleções). Parecia faltar o gesto mobilizador, impulsionador do desejo pela docência presente em alguns estudantes, dentre os quais nos incluíamos, traduzido na mobilização em torno de questões a respeito da História, do cotidiano da escola, da dinâmica existente em sala de aula, do conhecimento do aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, não se dispunha de um espaço (para além do componente de Estágio) que articulasse tais aprendizagens e permitisse reflexões técnicas, práticas e críticas sobre como atua (ou poderia) um professor de História.

² No Brasil, compreendem-se como Educação Básica as três etapas da escolarização que tem, no Estado, o seu gestor: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Básica deve seguir as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

A concepção que perpassa décadas das relações hierárquicas entre os cursos de graduação, sobretudo no que concerne a dicotomia ensino e pesquisa, teoria e prática na formação inicial, caracterizada pela ideia de que o bacharelado produz saber e a licenciatura resta o lugar da aplicação de conhecimentos, tem comprometido a formação dos profissionais do ensino de História – mesmo que avanços no campo do ensino, que o definem como lugar de construção de saber, tenham sido observados. Nessa perspectiva, é possível percebermos que, apesar das discussões sistemáticas envolvendo a necessidade de se adotar a pesquisa como requisito para a formação do professor de História desde o início da formação docente, o olhar direcionado ao profissional e ao futuro docente da EB ainda estaria contaminado por uma noção que põe o ensino no campo da aplicação do conhecimento produzido em instâncias acadêmicas, ou seja, o conhecimento mobilizado pelos professores estaria sendo dissociado das realidades de sua função e das necessidades de sua formação – entendendo a função de professor mais como a de um técnico do que como alguém preparado a intervir e criar possibilidades de saber.

Contra a concepção formativa descrita acima, Freire (1996) já levantava a impossibilidade de se separar a pesquisa e a produção do saber do processo de formação docente, pois, segundo ele: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 1996, p. 32).

Ou seja, aprender o que existe e investigar o que não está posto é atividade indicotomizável e inerente à formação profissional docente.

Conquanto essa concepção de formação docente crítica defendida por Paulo Freire, segundo a qual seria possível aprender sobre o saber científico a ensinar já construído, e dele formador e formando podem construir conhecimento novo, no que se refere ao aprendizado da docência. No entanto, naquele lócus de formação de professor de História esse não parecia informar os objetivos da formação docente.

Por que não se colocava a dimensão didática da História em sua forma escolar entre as preocupações da formação de professores? Essa questão é posta por entender-se a formação de professores como relação indissociável entre aprender o objeto de conhecimento histórico e a consequente aprendizagem profissional para atuação no ensino, ou seja, tomando a História constantemente como objeto de saber escolar o qual os professores devem, de maneira competente, mobilizar. Algo próximo ao que discutiu Garcia (1995, p. 55-56) quando, ao tratar do desenvolvimento profissional de professores, argumentou em favor da indagação-reflexão que pode favorecer uma atuação docente comprometida com o desenvolvimento contínuo da aprendizagem, pensado a partir de situações escolares dos alunos.

A justo título, Freire (1996, p. 47) advertia que: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno [e estudante universitário] um simples gesto do professor. O que pode um gesto valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Esses gestos estiveram latentes nas ações de historiadores – docentes – formadores de professores para a EB. Essa constatação nos fizera questionar: deveria ser ocupação apenas do Centro de Educação (CE) e das disciplinas de formação pedagógica da formação docente? O que explica a contradição de um curso formador de professor não demonstrar intencionalidade clara na preparação profissional docente?

As experiências, ainda enquanto aluno da EB, base de nossa inserção no ensino superior e, conseqüentemente no curso de Licenciatura em História, permitem entender um pouco do que se forma esse complexo, pois, como uma cultura que vai de cima para baixo e retorna ao cume, a hegemonia do saber científico de uma dada área do conhecimento tende a desvalorizar profissões e suas respectivas atribuições em favor de outras, como no caso da profissão docente em favor do trabalho do historiador.

Ao longo dos anos, na escola básica, vamos construindo a concepção de que aprender História é ficar *expert* em interpretar e produzir (é valorizado, não significa dizer que se consegue fazer isso) conhecimento histórico em desfavor da tarefa de planejá-los e tratá-los, mesmo de criá-los para o trabalho escolar. Posteriormente, já educadores comprometidos com o ensino de História numa perspectiva progressista, pudemos observar que essa concepção é parte de um ciclo vicioso. Nesse ciclo, no estágio da formação em nível superior, voltamos a valorizar o saber específico em detrimento de conteúdos disciplinares da formação pedagógica e, ao ingressarmos como docentes na EB, tendemos a repetir o aprendido, fazendo assim o processo se manter. Falo isso dos indivíduos equilibrados, pois alguns estudantes e professores, literalmente, ainda devotam ódio ao curso e à formação pedagógica recebida, como se ela fosse a vilã do processo.

Logo, adquirir ferramentas necessárias para um exercício que durante a formação foi se desenhando complexo, repleto de situações inéditas, gradativamente, acenou para a necessidade de um envolvimento entre campos do conhecimento, uma filosofia comprometida com a formação docente. Mera reivindicação entre muros opacos.

Por termos experienciado o processo como estudantes do período noturno, outras relações justificam, em certo sentido, a forma como acentuamos os problemas da formação de professores de História. A percepção de uma redução considerável na carga horária das atividades curriculares para os estudantes optantes pelo turno da noite nos incomodou

expressivamente. Uma série de ocorrências, desde o fato de ser universitário trabalhador³ (condição que, em alguns momentos, foi a minha) até a prática habitual de antecipação do final do turno de aulas, sob a justificativa de circunstâncias como a insegurança do transporte público e a violência, terminou por reduzir bastante o horário letivo⁴ e, conseqüentemente, o acesso a saberes necessários à formação docente. Isto considerando não uma disciplina ou um período, mas como prática recorrente durante toda a formação, o que parecia refletir diretamente a representação deste estudante, bem como sobre a formação de professores, dois aspectos que evidenciam, ao fim e ao cabo, que se pretendia um processo enxuto e até certo ponto aligeirado.

O pensamento era qual a contrapartida da instituição para enfrentar esse evidente déficit na formação dos estudantes do turno da noite? No contexto vivido, eram cumpridas as atividades curriculares de aula, não há dúvidas, mas essas não pareciam suficientes para encarar os desafios do ambiente profissional futuro, em relação aos quais ainda pairavam desconhecimento e insegurança.⁵ Programas de inserção, extensão, grupos de estudo, projetos que discutissem a formação de professores ou envolvessem os estudantes da licenciatura em História do noturno em situações de aprendizado extracurricular sobre a profissão docente não estiveram na ordem do dia.

Em algum momento, entre o primeiro e segundo ano de curso, alguns estudantes devem ter se perguntado, assim como este autor, qual é o propósito desta formação? Será o de apenas emitir um diploma, melhorando assim o desempenho institucional nos processos de avaliação externa? Formular tal problemática não é apontar para os formadores, pelo contrário, a intenção é a de comprometer a universidade como um todo, principalmente uma universidade pública consolidada como a UFPE, com os rumos de uma formação docente qualificada que demonstre explicitamente qual é o seu objetivo social e de inovação para a área.

O vazio de ações no sentido mencionado acima pressupõe que a formação inicial de professores ainda estaria sendo vagamente entendida em relação às necessidades que possui. Essa concepção pode comprometer a formação oferecida por ela, tendo em vista os interesses que hoje circundam e ameaçam um processo formativo comprometido com o saber e com o cultivo das questões do tempo presente. Isto, justamente, em favor de formações aliadas à

³ Situação que, muitas vezes, impede a esses estudantes cumprirem os horários estabelecidos institucionalmente. Isso leva os professores do ensino superior a atrasar o início e reduzir o final das aulas. Muitos estudantes dos cursos na modalidade licenciatura estão nessa situação em que não podem vivenciar apenas os estudos e precisam se dividir em atividades de trabalho, até para custear as necessidades da própria formação profissional.

⁴ As aulas do curso começavam regularmente entre 20 e 30 minutos após o horário institucional de 18h50 e fluíam até no máximo 21h30 ou 21h40, quando deveriam ir até 22h10.

⁵ Cf. MARANHÃO, Jucilene Dias; VERAS, Renata Meira. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Ensaio**: a val. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 553-584, jul. 2017.

agenda neoliberal e descompromissada com a construção dos diversos conhecimentos necessários para atuação docente. Investimentos recentes do governo brasileiro direcionam a formação de professores para o atendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁶ sendo em 2019 instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que coloca como uma de suas determinações que a formação esteja submetida a BNCC.⁷ Há uma orientação para a redução na compreensão das dimensões da formação docente, além de outras propostas que, às vezes, chegam a apontar a diminuição do tempo de formação acadêmica em favor da quase total imersão no âmbito escolar como forma de aprendizado – essa última sendo uma tendência internacional, como demonstra Kenneth M. Zeichner (2013) a partir do contexto norte-americano.⁸

Opondo-nos aos que desejam reduzir o impacto da formação universitária de professores, entendemos que urge oferecer respostas a esse movimento internacional, a partir de um diálogo em que também fique clara a necessidade de rever e otimizar a qualidade dos cursos de licenciatura ofertados.

Neste sentido, centralizando-se as aprendizagens do professor em locais que possibilitem constante diálogo com os sujeitos integrantes do espaço responsável pela formação profissional e da escola (futuro campo de trabalho), com tempo ampliado e vivência colaborativa (universidade, escola, vivência na comunidade, professores da EB, professores universitários, estudantes de licenciatura), quem sabe não afluam daí oportunidades que possam fortalecer o processo de construção de saberes na formação inicial e dizer mais à universidade sobre as necessidades da formação docente nos cursos de licenciatura?

Os saberes para o exercício docente durante o curso de Licenciatura em História da UFPE naquele contexto, por exemplo, não pareciam estar demarcados ou estruturados de forma a entender o trabalho docente e causavam, no mínimo, angústia, por não sabermos como atuar diante daquele cenário. Alguns colegas encontravam guarida na pesquisa histórica e entraram

⁶ Para mais informações, ver os documentos da BNCC que dizem expressamente: “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC”. Os manifestos da ANPED como o intitulado “A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP02/2015”. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019; ou em artigos como o de Souza (2018) intitulado: “Os efeitos da BNCC na formação docente”.
⁷ Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019 os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

⁸ Cf. matéria em que se põe em questão a visão do MEC e as noções de entidades como a Anfope em relação ao trabalho do professor e a formação de professores. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-politica-para-uma-concepcao-de-educacao>. Acesso em: 8 fev. 2019.

no jogo, adequando-se à realidade apresentada. Mas, e os que desejam ter a docência como perspectiva? Como vivenciam os embaraços, os descasos?

Em meio a uma série de dilemas que acompanham a disciplina de História, como bem documentou Nadai (1993), que descreveu alunos da EB detestarem estudar História pela forma como ela é ensinada, observamos ainda muitos alunos se perguntarem sobre a utilidade do ensino dessa disciplina na escola e sobre sua relevância para a vida social. O distanciamento entre o conhecimento histórico, o conhecimento educacional e a formação do professor parece acentuar os desencontros e impedir explicações significativas. Atrelar os caminhos para atenuar essas questões parece atitude impostergável para a preparação de um professor.

Quando se observa, com o passar das décadas e das pesquisas, as permanências de determinados problemas sociais, como, por exemplo, o presenteísmo, fruto das dinâmicas da sociedade de consumo que modifica o ritmo temporal e, conjuntamente, transforma a relação dos indivíduos com a história,⁹ não devemos deixar isso circunscrito aos historiadores de profissão. Temos desafios acrescidos que batem às portas dos professores, propostos por jovens nas salas de aula. Pensamos: o professor deve possuir ferramentas para enfrentar esta realidade. E delas ser dotado ainda na formação inicial.

Outros pontos relativos à formação de professores indicam a importância da apropriação das noções de currículo, da necessidade de se conhecer as demandas (do ensino de História em relação aos deveres com os movimentos sociais, étnicos e culturais, a exemplo da História da cultura afro-brasileira e indígena), os novos temas a serem abordados em sala de aula, a sensibilidade demandada para se construir um elo entre o conteúdo a ser ensinado e o aluno para quem se irá ensinar (afinal, quem é o discente?), além do conhecimento de métodos, técnicas, instrumentos e outros recursos que se fazem fundamentais a um exercício docente qualificado. Estas condições específicas parecem só ficar evidentes quando o estudante universitário de graduação toma contato com o fazer docente no chão da escola, quando nos vemos diante do desafio de realizar um planejamento didático ou propor atividades que mobilizem ensino e pesquisa.

Recentemente, uma outra questão se impõe no que concerne à prática docente e em consequência influencia a ideia a respeito da formação inicial de professores. O surgimento de movimentos, amparados na crescente onda conservadora que varre o país, de posicionamento contrário à liberdade de cátedra, à livre atuação docente, à diversidade de ideias pedagógicas,

⁹ O termo história (com h minúsculo), como história vivida, real, acontecimento, realidade histórica, fato histórico vivido, enfim, os conjuntos de acontecimentos que nos envolvem, dos quais todos fazemos parte, no presente e no passado. Não diz relação à História ciência nem à disciplina de História.

principalmente daqueles atuantes na área de Ciências Humanas. Com certa timidez, arriscamos dizer, em maior medida, os professores de História. Esses movimentos imprimem a marca da criminalização, da perseguição e da tentativa forçada de controle do exercício docente. Isto tem sido evidenciado por meio da ação do movimento Escola Sem Partido (ESP).¹⁰ Segundo consta, o caso fundante do movimento teria sido a denúncia de atuação dita suspeita de um professor de História. Urge, na formação inicial, problematizar e municiar os futuros professores com equipagens como o conhecimento dos documentos normativos que asseguram direitos individuais e coletivos (a exemplo de Acordos Internacionais de Defesa dos Direitos Humanos, da Constituição Federal de 1988, leis complementares e ordinárias, documentos curriculares, etc.) e a possibilidade de uma aproximação íntima com a realidade escolar no enfrentamento destas e de outras situações presentes no cotidiano do trabalho docente, principalmente, diante da diversidade e complexidade das práticas sociais e culturais integrantes do fazer da escola na contemporaneidade.

Se prevalece o entendimento de que o trabalho do professor de História auxilia os alunos da EB, e qualquer cidadão, a compreender a historicidade da vida social, estimulando a problematização, a desnaturalização dos determinismos perpetrados por leituras de sociedade originárias do senso comum e que o ensino dessa disciplina pode estimular um maior conhecimento de si e dos outros em um movimento direcionado à alteridade e ao agir social, imagina-se o desafio de semelhante ato (RÜSEN, 2001). Logo, pensar uma formação inicial comprometida com tais demandas é condição *sine qua non*, na atualidade. O desejo é poder ter uma formação de professores de História que contemple os imperativos sociais, desembocando em possíveis atuações docentes diferenciadas nas escolas. Isso porque entendemos que o tema da formação dos professores não é apenas objeto de nossa pesquisa, mas reflexo de um problema social mais amplo, qual seja: o problema da qualidade da educação nacional.

Diante das situações até aqui apresentadas, logo sobrevém a percepção das dificuldades de uma formação que informe maiormente os conteúdos disciplinares e que seja pensada de forma hierarquizada ao lidar com situações da escola e da sala de aula; situações pelas quais, pelo menos em tese, deveríamos estar preparados e, muitas vezes, percebemos que não estamos. Essa questão resultaria do distanciamento entre o centro formador e o campo de atuação profissional, como se essas instâncias pudessem agir separadamente, bem como das propostas formativas que se sustentam desde os currículos às práticas no centro formador.

¹⁰ Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

Demonstra incoerência quem imagina que a formação de professores provém de uma única fonte. Que é bastante observar um modelo apoiado na formação de faculdades específicas, a quem Saviani (2009) chamou de modelo cultural-cognitivo, em detrimento da reflexão sobre necessidades didático-pedagógicas da formação e atuação docente.

As preocupações expressas acima demonstram ter tornado a atuação docente, ao longo das décadas, mais exigente e complexa em que muitas demandas são satisfeitas por aqueles que detêm saberes advindos de variados campos e origens. Os professores, atualmente, e não só os de História, recebem uma carga acrescida de vigilância sobre sua autonomia. Questões graves são colocadas, como, por exemplo, a divulgação da concepção, por um lado, do professor como indivíduo criativo, responsável e autônomo, mas por outro, cerceia-se essa autonomia com o crescimento de instrumentos burocráticos e se tenta fazê-lo seguir cartilhas. Nota-se a gravidade de tais questões relativas à atuação docente. O que prevalece é a autonomia ou o controle? Por isso, o olhar preocupado com o primeiro passo, com uma formação profissional crítica e complexa desde seus primeiros momentos como forma de resistência e possibilidade de mudança com base nas necessidades do trabalho docente. Esse trabalho é pensado para um profissional que ocupará os postos da EB e precisa escutar os ecos que se apresentam em sua realidade laboral.

1.1 RELAÇÕES DA TRAJETÓRIA FORMATIVA QUE COMPUSERAM O OBJETO DA PESQUISA

Na segunda metade do curso de Licenciatura em História, instante em que se dá a oferta de componentes curriculares como Estágio Supervisionado, torna-se possível problematizar a atuação docente de forma articulada com a vivência prática. Encontram-se aí elementos de investigação, criação e diálogo com o intuito de responder às inquietações sobre o papel do trabalho, dos modos de ser professor na escola básica. Neste espaço/tempo curricular de formação docente se é chamado a pensar a escola, o professor, os saberes necessários ao exercício profissional. Tenta-se apresentar à docência como uma parte fundamental do processo de aprender a ser e do que fazer, os quais demonstram que o trabalho docente vai além do conhecimento abstrato sobre o conteúdo da disciplina.

Foi no espaço do Estágio Supervisionado que pudemos ter uma primeira aproximação, como postulantes a professores de História, a partir deste olhar, com o campo de exercício profissional. Este espaço formativo permitiu o diálogo com experiências escolares, o aprendizado da dinâmica dos sujeitos da cultura escolar e aproximações com os modos do agir

docente em tal espaço. Os princípios, a estrutura e a dinâmica do referido componente curricular são representativas de sua relevância na formação inicial, em especial, por ensaiar uma aproximação entre os saberes acadêmicos de diversas áreas, aí incluídos os pedagógicos, os saberes da prática e os desafios evidenciados no contexto social de experimentação e observação.

Mas, ainda assim, tomando como experiência o nosso processo de formação profissional, o Estágio Supervisionado figurou como um componente que necessitava de ações complementares, pois notamos que o tempo de aproximação entre estudantes e escolas-campo era, até certo ponto, curto, razão pela qual, em alguns momentos, conseguíamos cumprir estritamente o que estava no plano de trabalho formativo do componente.¹¹ A formulação de propostas sistemáticas de intervenção, reflexão e conclusão das atividades, desta maneira, sofriam influência e limitavam possibilidades arrojadas de práticas formativas.

Em 2014, no entanto, enquanto ainda cumpríamos o Estágio Supervisionado I (o primeiro de um eixo curricular com quatro etapas), passamos a ouvir conversas de alguns estudantes sobre intervenções realizadas em escolas públicas da EB sob a égide de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, comumente intitulado de Pibid. Começamos a notar, nas falas de nossos colegas – também licenciandos – participantes das atividades do referido programa, a constante referência ao mesmo nas dependências da universidade nas quais circulávamos como sendo lugar de observações sistemáticas do cotidiano escolar; oportunidade de diálogo com professores formadores na universidade e na EB; espaço de formulação e prática da docência junto aos alunos do ensino fundamental e médio de forma planejada e orientada; obrigação em cumprir carga horária acrescida no espaço escolar; estímulo a criações autônomas, entre outras atividades internas e externas à escola.

Dáí observamos que o Pibid se diferenciava do Estágio Supervisionado por ser um programa que se insere no currículo de cursos de licenciatura, com carga horária maior que a estabelecida, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para o componente de estágio e por acolher estudantes de licenciatura desde o primeiro semestre letivo, se assim definissem as Instituições de Ensino Superior (IES) em seu projeto.¹² A inserção no cotidiano das escolas por meio do Pibid, segundo o Relatório Técnico da Diretoria de Educação Básica (DEB) da

¹¹ Cf. NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: Pibid e o Estágio Supervisionado. **e-curriculum**, São Paulo, p. 354-374, jan./mar. 2016.

¹² No edital de 2018, essa inserção sofre alteração, restringindo a participação no Pibid a os estudantes ainda iniciantes de curso de licenciatura.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES,¹³ deve ser orgânica tendendo, neste sentido, a potencializar as ações concernentes aos estágios supervisionados e se configurando em outro instrumento formativo de apoio à aproximação com o futuro campo de trabalho.

Paralelamente, pudemos ouvir também algumas queixas dos estudantes envolvidos no Pibid, dentre elas as excessivas exigências do programa, o tempo para dedicação a atividades de planejamento didático, como também o rigor dos professores coordenadores de área e supervisores os quais, por vezes, referimo-nos enquanto formadores ao longo do trabalho.

Contudo, notamos nos estudantes do curso de Licenciatura em História envolvidos no Pibid o germe de uma outra conduta dentro daquele processo. Algumas práticas começavam a ser experimentadas pelos participantes. Estas se transformavam, algumas vezes, em textos com relatos sobre a experiência ou sobre as intervenções, nos quais se tentava coletar dados de diversas ordens, inclusive sobre as aprendizagens dos alunos da EB. Isso nos causou surpresa, pois, até então, nada tão envolvente estava se desenvolvendo no curso que acenasse enfaticamente como projeto de formação docente.

Ainda sem integrar o programa, nos adiantamos em conhecer o discurso até então sentido e ouvido de longe. Passamos a desejar uma colocação na equipe do programa. No início de 2015, fizemos a seleção e após uma entrevista e a análise do currículo hospedado na plataforma *Lattes* nos tornamos licenciando de iniciação à docência (LID).

Toma-se conhecimento, então, que o Programa surgiu em razão dos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (IDEB), indicador que o Governo Federal instituiu, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007. O Programa teve o seu edital de chamada lançado em associação com um conjunto de ações no sentido de elevar o nível de atratividade por potenciais candidatos à carreira docente e melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Na esteira do pensamento político educacional da primeira década deste século XXI nasce o Pibid, destinado, inicialmente, a estudantes dos cursos de licenciatura da área das Ciências Exatas (Física, Química, Matemática) e Biológicas (Ciências, Biologia), e, só posteriormente, expandido às licenciaturas das demais áreas.¹⁴ Um de seus propósitos consistia na tentativa de garantir a permanência e a dedicação dos estudantes à sua formação inicial para que, quando graduados, pudessem atuar nas escolas de EB de forma qualificada. Isso está

¹³ Documento disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acessado em: 16/12/2019

¹⁴ Mais adiante, trataremos, de forma mais detalhada, do Pibid.

explícito mediante o objetivo em “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente” (BRASIL, 2007).

A partir dos dados acima, observa-se a instituição de incentivo à carreira docente, a partir da formação inicial, destacando-se o acompanhamento sistemático por professores experientes na preparação do professor e oferta de uma via para reflexão sobre o trabalho docente. Busca-se fortalecer, ainda, as relações entre universidade e escola enquanto lugares potenciais de compreensão do que seja o trabalho docente.

A universidade e a escola são chamadas a se apresentarem, cada uma respondendo, em alguma medida, pela formação de professores e entendendo suas funções e suas realidades. A universidade enquanto espaço de formação docente é o lugar que guarda todo um arcabouço de produção científica e cultural, como também prestígio social. Já a escola se constitui como espaço em que trabalhadores em educação, professores em formação e alunos da EB se encontram, logo, espaço fértil para trocas, reflexões e aprendizados, contribuindo, sem dúvidas, para a construção daquele que virá a ser professor.

Os objetivos fixados pelo Pibid sugeriam a existência de distanciamentos entre a formação ofertada e a realidade da educação pública, bem como a necessidade de atenção a situações problemáticas historicamente vivenciadas nos cursos de licenciatura. Nóvoa (1995) afirma que, em certa medida, a bagagem de um professor se faz na escola, por meio de reflexão sobre a experiência prática. O desejo de uma conduta reflexiva por parte dos professores, entretanto, não surge no vazio, por uma espécie de geração espontânea, mas com regras e métodos próprios em que a contribuição da formação profissional por meio das universidades participaria.

Entendemos que aquele ambiente do Pibid “mobilizava” os sujeitos a agirem, utilizando o termo na acepção charlotiana (2000), no sentido de desenvolver as atividades discutidas previamente por cada equipe; refletir sobre possibilidades de estreitar a relação entre os conhecimentos específicos e os demais conhecimentos pertinentes ao fazer docente na escola; e construir uma outra compreensão sobre a docência.

Dessas experiências formativas descritas acima surgiram as seguintes questões: como os estudantes da licenciatura percebiam as situações decorrentes do aprendizado sobre o exercício docente no Pibid? Como, no espaço do subprojeto de História/UFPE, os LIDs construía os saberes necessários à atuação docente? Essas questões nos inquietavam e, por meio de reflexões, leituras e a escolha de conceitos e teorias cercamos essa problemática tentando, assim, compreendê-la.

Os dois anos em que estivemos implicados com o Pibid possibilitaram o contato com objetivos e diversas dimensões da formação docente. O nosso encantamento com cada atividade e com o modo como passamos a nos sentir atuantes e orgulhosos no/do curso de Licenciatura em História da UFPE, mexeram profundamente conosco. Sentir-se alguém enlaçado na busca e defesa de exercício qualificado passou a ser o horizonte. Não pudemos deixar essas situações se dissiparem, pois atenuaram a angústia provocada pelo descaso com o período noturno e as adversidades formativas e incentivaram-nos a aprofundar as experiências de tal lugar de formação.

Esse projeto ofereceu um contraponto ansiado ao roteiro inicialmente vivenciado, ensejou indícios da possibilidade de um outro olhar para a formação de professores e, especificamente, para a formação docente em História. Isto em direção à compreensão de que a docência transborda a mera transmissão de conteúdo, possibilitando ainda entender que meramente transmitir conhecimentos disciplinares para formar o professor, não basta.

A diversidade de tarefas realizadas ao longo dos quatro anos de atuação do subprojeto Pibid de História/UFPE, as relações assumidas entre universidade, escola e as interações entre os sujeitos envolvidos no programa, elementos que, no conjunto, pareciam ditar novos rumos à formação de professores de História na UFPE, despertaram o interesse que desembocou na feitura deste projeto.

Isso posto, uma questão de pesquisa decorre das ponderações levantadas e pode ser formulada da seguinte forma: **como egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE que atuaram sob a vigência do Edital nº 61/2013 construíram saberes necessários à docência?**

O problema formulado tenta sintetizar as mobilizações do pesquisador, a reflexão sobre a experiência no subprojeto e os desafios da formação profissional do professor de História. O propósito é apontar no sentido de um processo comprometido com diversas dimensões constituidoras da docência.

Como ilustrou a professora Caimi (2015, p. 111-112) em frase de efeito, e isso recorda, com outras palavras, algumas dimensões dos saberes necessários à docência: “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Concordamos com a ideia levantada por ela e, nos valendo de seu pensamento, dizemos que são necessários *saberes a ensinar, saberes para ensinar e os saberes do ensinar*.

Cada uma das expressões utilizadas acima contempla certa dimensão dos saberes da docência, em que o *saber a ensinar* seria aquele em que se detém os conhecimentos da matéria, neste caso da História, da historiografia, da epistemologia da História transpostos para o

universo escolar, convertidos à sua lógica e modo de ser. Os *saberes para ensinar*, por sua parte, estariam associados a processos, instâncias, estratégias e ferramentas que transformem os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e prática profissional em “saberes escolares ensináveis” e endereçados aos sujeitos da aprendizagem. Este último está relacionado com a docência, o currículo, a didática e a cultura escolar. Por último, o *saber do ensinar* que estaria concatenado ao ato de ensinar visando ao aprender do aluno. Este último ponto diz da competência docente em refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da História e avaliar as situações didáticas pertinentes a cada momento educativo. Todos estes pontos podem fazer do professor alguém capaz de pensar sua disciplina em uma situação concreta de aula, entendendo primeiramente do seu ambiente de trabalho e do público que o frequenta (CAIMI, 2015).

Como o Pibid de História inseriu os estudantes no espaço escolar e suscitou uma série de tarefas relacionadas ao trabalho docente em meio a casos concretos, pode-se arguir, como fez Vieira (2016) em dissertação de mestrado defendida na UFPE, que esse universo do Pibid permite maior familiarização com a docência e suas incumbências, oportunizando situações na escola que podem ser enfrentadas quando da futura atuação profissional. Este espaço permitiria a construção de aprendizados, ainda na formação inicial, que oportunizam aproximações mais integrais com o *saber-ser* e o *saber-fazer* docente, a partir da relação com os pares experientes, com os outros sujeitos componentes do espaço escolar e da universidade.

Baseado nos resultados de Vieira (2016), não estaria o programa repensando a forma como se conduz a preparação de professores a partir da valorização da relação dos conhecimentos acadêmicos em par com o desafio profissional?

O olhar de Vieira (2016) sobre a inserção na escola como espaço de aprendizagem profissional, neste caso a partir do Pibid, guarda aproximações com a metáfora pela qual Freire alude ao processo formativo:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 1996, p. 24).

É por meio desta metáfora freireana da aprendizagem como fruto de atividades realizadas nos espaços de atuação profissional e em suas relações, que buscamos compreender os saberes construídos por egressos de iniciação à docência do subprojeto de História/UFPE, alguns ainda estudantes, outros já egressos também do curso de Licenciatura em História.

Decorrente desta explanação e da questão central da pesquisa destacada acima, surgem questões complementares que auxiliam ao cercamento do objeto de estudo. Como se organiza o Pibid em nível nacional e local? Sob quais bases foi formulado o projeto institucional da UFPE ao Pibid? Quais as estratégias formativas se criaram e desenvolveram-se, especificamente, pelo Pibid de História da UFPE? Quais se consideraram significativas pelos LIDs do subprojeto de História da UFPE? Quais as formas de ser e agir deste subprojeto? Que contribuição trouxe à formação, nos egressos de iniciação à docência do subprojeto de História, de saberes necessários à atuação profissional docente? O que dizem esses egressos de iniciação à docência do subprojeto sobre a contribuição do Pibid para o futuro exercício como professores de História?

A hipótese, derivada da contextualização e das questões colocadas, pode ser traduzida da seguinte forma: **o subprojeto Pibid de História/UFPE pode auxiliar na compreensão da docência como uma atividade complexa e estabelecer aproximações entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, expondo o estudante de licenciatura participante a uma diversidade de saberes de que necessitará quando do exercício profissional.**

A formação docente destaca-se na agenda política e educacional contemporânea como tema recorrente, sendo a ênfase na formação do professor, seus saberes e processos de aprendizagem da profissão, temas centrais em diversos eventos internacionais e nacionais promovidos por órgãos governamentais e entidades classistas. Vale ressaltar que há hoje uma extensa literatura pedagógica, na qual o professor aparece como protagonista. O presente estudo vai focalizar a formação inicial de professores para o exercício da docência a partir da experiência formativa do Pibid de História/UFPE.

Assim, o objeto de estudo consiste em compreender a construção de saberes necessários à docência por egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE, com atuação na vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender como os egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE que atuaram sob a vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 construíram saberes necessários à docência.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Caracterizar o Pibid quanto à finalidade, objetivos, procedimentos e instrumentos para a formação inicial de professores, conforme os documentos reguladores do programa;
- ✓ Analisar a concepção de formação proposta pelo Pibid/UFPE, em especial o subprojeto de História, a partir do projeto institucional e dos relatórios enviados à CAPES quando do Edital nº 61/2013;
- ✓ Analisar as estratégias didático-pedagógicas formuladas no âmbito do Pibid de História/UFPE, bem como aquelas reconhecidas pelos egressos de iniciação à docência do programa como significativos ao seu desenvolvimento profissional;
- ✓ Identificar quais saberes, dentre os conhecimentos plurais da docência, estiveram compondo as atividades do subprojeto de História UFPE;
- ✓ Identificar os significados que os egressos de iniciação à docência do subprojeto atribuem à experiência vivida no âmbito do Pibid de História.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos desta investigação se constituíram com o subsídio dos objetivos acima colocados. A escolha dos procedimentos e instrumentos da pesquisa estiveram relacionados a questões que nos ajudaram a compreender o objeto estudado. Para caracterizar o programa Pibid e suas peculiaridades para a formação de professores, tivemos que reunir um conjunto de fontes documentais e selecionar dentre elas aquelas que nos dissessem sobre a finalidade, objetivos e seus instrumentos para a formação de professores, o que nos fez recorrer aos documentos reguladores do programa e ao relatório da equipe de gestão do Pibid.

Recorremos às fontes documentais locais – relatórios e projeto institucional – para analisar a concepção de formação e as estratégias propostas pelo Pibid/UFPE e pelo subprojeto de História da IES em questão. Neste momento também nos valem de entrevista semiestruturada com a Coordenadora Institucional e as CAs do subprojeto de História/UFPE que exerceram a função entre 2014-2018, sempre que necessário.

Para identificar as estratégias reconhecidas pelos egressos de ID – à época LIDs –, os saberes que compuseram a docência, assim como os significados que os que atuaram na condição de licenciando de iniciação à docência atribuíram à experiência vivida no subprojeto de História/UFPE, recorreremos principalmente à análise de entrevistas com egressos de ID, professores-supervisores e Coordenadores de Área do subprojeto de História. Secundariamente,

também analisamos dados dos relatórios institucionais sempre que as narrativas dos sujeitos nos indicaram a necessidade de outros dados.

Diante da natureza do objeto em pauta e de suas características, fez-se a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa em que se buscaram os significados construídos pelo grupo envolvido no Pibid de História da UFPE, principalmente pelos que estiveram na condição de licenciandos de iniciação à docência (LIDs). O campo de pesquisa que representou a problemática aqui analisada foi designado como o “Subprojeto Pibid de História da UFPE”, pois este lugar foi o *locus* das situações pelas quais passaram os sujeitos da questão formulada.

A análise dos dados coletados passou pela técnica de análise de conteúdo, sendo a do tipo temática categorial por nós escolhida. A análise de conteúdo respondeu por um conjunto de instrumentos metodológicos sob o qual interpretamos os dados contidos no *corpus* documental da pesquisa observando que o esforço de interpretação oscilou entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Basicamente três etapas compuseram o processo de tratamento dos dados: a pré-análise (leitura flutuante); exploração do material e tratamento dos resultados. A leitura flutuante consistiu em um período de intuições diante dos dados e que teve por objetivo sistematizar ideias iniciais para construção do plano de análise. A exploração do material foi o momento de sistematização das decisões inicialmente tomadas. O tratamento dos resultados disse da análise do *corpus* documental e das inferências tecidas, que se realizaram com base no referencial e, sobretudo, na exploração feita no campo da pesquisa.

Os resultados da pesquisa advieram da sistematização das informações colhidas junto às fontes documentais e entrevistas semiestruturadas. A sistematização adveio com ajuda de três eixos sob os quais se aglomeraram categorias que, como uma luneta invertida, organizaram os dados. Os eixos escolhidos foram: organização e características do programa Pibid; internalização do Pibid pela UFPE; construção de saberes da docência no subprojeto Pibid de História/UFPE.

No interior do eixo *Organização e características do programa Pibid* as categorias foram organizadas e discutidas a partir das fontes documentais, sendo elas editais, portarias, decretos e relatórios técnicos. Foram categorias relacionadas a este eixo: caracterização do Pibid; regulamento do Programa; finalidade, objetivos e princípios pedagógicos do Pibid; sujeitos, atribuições e requisitos para atuar no programa; áreas contempladas pelo Pibid.

A partir dos *regulamentos do programa*, notamos que o Pibid foi uma política que se remodelou e possuiu aspectos singulares para o período do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 (2014-2018), direcionando a formação de professores para questões que incidiram sobre a formação pedagógica. Tomou centralidade no Pibid, práticas apoiadas em uma ação

institucional, racionalmente concebidas (planejadas) e se tentaram práticas coletivas, interdisciplinares e com intencionalidade pedagógica clara.

No eixo *Internalização do Pibid pela UFPE*, propusemos categorias como: características das ações do Pibid/UFPE em 2014; relação entre teoria e prática no Pibid/UFPE; relação universidade/escola no Pibid/UFPE; pesquisa sobre a escola e o ensino no Pibid/UFPE; saberes da docência no Pibid/UFPE; estratégias do subprojeto Pibid de História/UFPE.

No eixo *Construção de saberes da docência no subprojeto Pibid de História/UFPE*, valemo-nos maiormente da fala de três egressos de iniciação à docência, por nós chamados de LIDs¹⁵ para construir as categorias, observando o que da entrevista se agrupava às categorias já discutidas em eixo anterior, mas também notando as questões colocadas por eles. Foram categorias relativas a este terceiro eixo: saber planejar; saber pedagógico; saber do professor pesquisador; e os significados atribuídos à experiência no subprojeto Pibid de História/UFPE.

O saber pedagógico foi assim por nós denominado, pois consideramos que teve o propósito de reposicionar as preocupações dos estudantes em formação profissional quando diante do saber, procurando pensar as possibilidades do conhecimento na relação com as capacidades de aprendizagens dos alunos da educação básica.

O texto da dissertação é composto, além desta introdução, por mais seis capítulos e as considerações finais. O capítulo 2 contemplou o debate sobre saberes docentes, atentando àqueles autores que nos ajudaram a discuti-los enquanto saberes da formação profissional. No capítulo 3, trabalhamos os saberes na formação inicial dos professores de História, valendo-nos de uma perspectiva histórica destes saberes até o panorama do tempo presente. No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico trilhado. Nele, esclarecemos a natureza do objeto, o campo de pesquisa, os participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de informações e de análise.

No capítulo 5, apresentamos a análise das informações oriundas das fontes documentais. Discutimos a complexidade que envolveu e delimitou o Pibid enquanto uma política pública de formação de professores. No capítulo de número 6, expressamos como o Pibid foi lido pela UFPE, assinalando características, dimensões, relações e concepções formativas que se tomaram como guias do processo formativo no período entre 2014-2018. O capítulo 7 foi estruturado observando-se as categorias de saberes da docência descritas no capítulo 6, mas, principalmente, analisando as narrativas dos egressos de ID (LIDs). Tais narrativas nos falaram

¹⁵ O egresso de iniciação à docência foi aquele que participou do Pibid na condição de licenciando, ou seja, estava em preparação profissional. Quando quisermos nos remeter a tal condição vamos nos valer da sigla LID, principalmente, no capítulo 7.

sobre os planos didáticos realizados, as estratégias relevantes e como os LIDs se construíram saberes necessários à docência e quais.

As considerações finais apareceram em seguida e disseram de nossa percepção dos dados tratados, nossas últimas palavras e nossos anseios futuros – levantando novas perguntas. De uma forma geral, nossa investigação expôs que o Pibid se apresentou peculiar em 2014, chamando atenção enquanto programa promissor de formação de professores. Muitas IES e formadores universitários aderiram às suas ações e submeteram projetos à CAPES. Estratégias criadas pelo Pibid/UFPE e seu subprojeto de História para atender ao desafio de formar professores incidiram na formação pedagógica.

Os relatos corroboram com hipóteses de que o contato frequente de diversos sujeitos implicados nas tarefas e o acompanhamento de estudantes, pela universidade e pela escola, foram diferenciais para o planejamento, pesquisa e intervenção dos licenciandos de iniciação à docência na realidade das escolas-campo às quais estavam alocados. Conseguimos identificar que os LIDs foram auxiliados e estimulados a desenvolverem saberes da docência. A ambiência criada, na relação universidade e escola, entre sujeitos de ambas as instituições propiciaram uma diversidade de situações em que cada um pôde se apropriar das ferramentas próprias e úteis ao campo de exercício, tornando a formação para a docência momento de construção de saberes diversos e de forma coletiva.

2 O SABER E OS SABERES DA DOCÊNCIA

A temática dos saberes docentes se apresenta como fundamental aos interesses desta investigação que tem como objetivo compreender como se construíram saberes necessários à docência em egressos de ID do subprojeto Pibid de História/UFPE quando da vigência do Edital nº 61/2013. Esta categoria teórica é de grande relevância àqueles que se dedicam ao estudo e pesquisa na área de formação e atuação docente. Mas, por que partir desse conceito?

Segundo Tardif (2002, p. 247), a atividade docente é composta pelos saberes que gera e difunde. A diferenciação entre as diversas atividades sociais está diretamente atrelada aos saberes indispensáveis à sua realização, desde os saberes componentes da formação, até os necessários à atuação profissional. É dessa forma que os saberes da docência transitam durante o desenvolvimento profissional de professores e, por esse ângulo, reunimos esforços na intenção de compreender como se desenvolveram esses conhecimentos necessários à docência em egressos de ID, no terreno do subprojeto Pibid de História da UFPE.

Neste trabalho, baseando-nos na experiência de formação do Pibid de História, imaginamos a possibilidade de se repensarem projetos, práticas e ações de formação, tendo em vista a análise dos saberes que circundaram as experiências de inserção tidas como diferenciadas no âmbito do programa.

Como várias pesquisas têm apontado, o Pibid demonstra um nível de efetividade digno de atenção e seu impacto tem diversas direções. Os relatos trazidos por Bernadete Gatti *et al.* (2014), em estudo avaliativo do Pibid, mostram que o programa acolhe a concepção de que ensinar é um desafio de alta complexidade de que se exigem diálogo, trabalho colaborativo, segurança e competência profissional. Aos estudantes que se submetem a esse processo, o contato com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, é feito já no início do processo de formação inicial. Aproximar teoria e prática é algo que está no bojo das possibilidades do programa por sua relação entre a academia e realidade da escola. A docência em tal ambiente parece tomar a forma de um processo investigativo em que as situações do trabalho tendem a se transformar em pauta de reflexão. Sendo assim, a valorização dos saberes que constituem o docente compõem o cenário por permitir aproximações com o fazer e o ser da docência, possibilitando daí uma ruptura com formas tradicionais de se conceber a formação do professor e sua atividade. Por isso, nossa curiosidade incidiu nos que estiveram na condição de licenciandos de iniciação à docência do subprojeto de História/UFPE, porque entendemos que lá houve um processo de apropriação destes saberes que falam da atividade profissional docente.

Como apontou Dilian da Rocha Cordeiro (2015, p. 80), os variados contextos de formação/atuação profissional falam sobre a forma como os sujeitos se relacionam com os saberes do trabalho, pois eles se dão em uma conjuntura específica e são significados dentro do espaço em que são chamados a se mobilizar. É na relação entre vários sujeitos e espaços (alunos, pares, equipe de gestão, formadores, escola, universidade) que o saber docente emerge com características particulares, tendo como propósito fazer acontecer a atuação dos professores.

Esta percepção nos leva a suspeitar, em relação com a problematização constante da introdução desta pesquisa, que em alguns contextos de formação e de atuação docente é o saber disciplinar que tem informado à prática docente, marcadamente uma única dimensão do saber da docência.

Diante das possibilidades de se edificar diversos saberes da docência, observamos que figura, em algumas oportunidades formativas, a negação de uma formação atenta às necessidades da docência, assim como a pluralidade e vitalidade de suas características. Ter domínio da matéria, entender bem o conhecimento de referência e seus desdobramentos científicos, ou mesmo saber de estratégias de ensino e aprendizagem são algumas das condições inerentes à formação e atuação do professor. Mas, será que o trabalho docente se restringe ao conhecimento dessas competências? Se o consenso for favorável a esse posicionamento, bastaria acrescentar disciplinas ao currículo da formação inicial e estaria superado, dessa maneira, a questão dos conhecimentos pertinentes à docência. Porém, não nos parece que se supera a problemática com o mero incremento de componentes curriculares.

A articulação entre diversos tipos de conhecimentos profissionais nem sempre é alcançada nos cursos de licenciatura que refletem também um divórcio entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos. Como aponta Reis (2003), referindo-se ao curso de História, existe acentuado desencontro entre os projetos de professores das Faculdades de Educação e dos Departamentos de História. Os últimos tendendo observar a licenciatura como um poço de problemas, eximindo-se de assumir as responsabilidades de preparação dos estudantes para a pesquisa e a prática da docência. Esta perspectiva estaria na contramão de um compromisso com a qualidade da formação docente e, segundo declaração de Luiz Carlos Vilaltes (1993), reproduziria a noção de desqualificação da licenciatura em favor de um bacharelado restrito a uma minoria.

Como já assinalou Batista Neto (2006), a formação de professores de História para a EB tem sido marcada pela hierarquia entre saberes disciplinares específicos e os saberes

pedagógicos,¹⁶ tendo relevo os primeiros em desfavor dos segundos. Essa balança desequilibrada tem historicamente oferecido uma perspectiva bacharelesca ao curso de Licenciatura em História (desde 2001, os cursos de nível superior são de três tipos: licenciatura, bacharelado e sequenciais) dificultando as relações entre as dimensões política e técnica, teórica e prática, de conteúdo e forma nas ações de formação. Essa perspectiva mantém de pé ações isoladas de cada centro formador, o que estaria impedindo intervenções articuladas na superação do desequilíbrio.

Do fato dos *saberes dos professores* emergirem no bojo de uma transição paradigmática (discutiremos essa questão mais adiante) que busca oferecer outra concepção sobre o trabalho docente, reivindicando então ser concebido a partir das atitudes, demandas, modos de ser e fazer em relação com o trabalho, compreende-se que lá resida saberes específicos do labor. Por isso entendemos que a categoria saberes docentes reveste a problemática deste trabalho e dispõe de ferramentas para compreender como se construíram tais conhecimentos em egressos na condição de licenciando de iniciação à docência do/no subprojeto de História/UFPE. Essa orientação estaria situada na convergência de saberes que integram a identidade do profissional do magistério da educação básica.

A opção pelo debate sobre saberes docentes provém do desejo de analisarmos as vivências experimentadas pela ambiência do Pibid, ou seja, as atividades desenvolvidas na interação entre universidade e escola e entre os sujeitos que teceram estas atividades. É buscar aproximações com o que foi esse processo de construção de saberes da docência em egressos de ID do subprojeto de História/UFPE, considerando a perspectiva proposta por Tardif (2002, p. 254): como saberes “utilizados realmente pelos profissionais da educação em seu espaço cotidiano de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” – perspectiva aqui empregada com o sentido de aprendizagem profissional.

A análise dos saberes da docência edificados por meio das atividades dos egressos de ID envolvidos no Pibid de História/UFPE consiste em um esforço teórico-metodológico na busca por atenuar as hierarquias que parecem não corresponder às necessidades atuais da formação e atuação docente.

¹⁶ Os saberes pedagógicos, segundo Farias e Batista Neto (2018), consistem no “conjunto de conhecimentos que mobiliza valores, técnicas e conteúdos diversos referentes ao campo da educação. São eles os responsáveis por atribuir aos cursos de licenciatura uma identidade própria, ou seja, é o marco que diferencia um curso de licenciatura de um bacharelado”. Cf. EPEPE, 7., 2018, Recife. VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Recife. 2018. 71 p. Disponível em: http://epepe.info/arquivos/EPEPE_ANAIS.pdf. Acesso em: 9 mar. 2019.

O Pibid, como programa que possibilita o contato com a docência, conseqüentemente com os saberes da profissão, tem como uma de suas especificidades oxigenar os cursos de licenciatura, incrementando os esforços que, nas últimas décadas, valorizam uma formação plural e diversificada, o que assinala a possibilidade de informar essa composição heterogênea que constitui o trabalho docente aos processos formativos (TARDIF, 2002, p. 61).

Levar em consideração as especificidades das experiências práticas dos estudantes no cenário do subprojeto de História/UFPE nos conduz a refletir, não apenas sobre a natureza dos conhecimentos acadêmicos mobilizados na escola e dos princípios e métodos de investigação da prática docente, mas concomitantemente, repensar o professor como profissional a partir dos princípios, conteúdos e métodos necessários à sua formação e atuação, lançando elementos aos caminhos que tem tomado a formação de professores de História – tradicionalmente bacharelesca.

Como o Pibid tentou colocar a vivência na relação universidade e escola – para alguns estudantes do objeto em estudo, ainda no início do curso de graduação –, envolvendo diversos sujeitos em uma relação interinstitucional, entendemos que a concepção de saberes da docência pode possibilitar um outro olhar que ensejaria uma qualificação progressiva da formação a partir das condições do campo de exercício profissional em relação com o centro formador. A docência sendo colocada no centro, requalificando perspectivas, como, por exemplo, a relação entre os saberes na formação do professor. Por isso adentrar esse caminho conceitual neste trabalho.

Mas, para evitar atropelos é interessante principiarmos pelas questões relacionadas, como, por exemplo: o que é “saber”? O que são esses tão propalados saberes dos professores? Quais são suas bases para a formação inicial? Como se organizam na formação de professores? Como eles têm, de fato, pautado a formação do professor de História?

A partir desse preâmbulo, proponho-me a discutir, na seção que segue, primeiramente, o significado do termo “saber”, com vistas a remover questões que possam tornar turvo o olhar sobre esse vocábulo. Posteriormente, avançaremos em direção a uma explicação sobre o que sejam os saberes da docência, de forma a entender a origem, definição e aplicação deste conceito na formação inicial.

2.1 APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE SABER

Refletir sobre o significado da noção de saber consiste aqui em buscar os sentidos desta palavra, os usos feitos dessa noção que possam auxiliar a fundamentar a ideia de saberes da

docência em um sentido da preparação para o exercício profissional, além de possibilitar um alinhamento conceitual com a proposta aqui defendida acerca da formação de saberes por egressos de ID do Pibid de História/UFPE.

Ao investigar a definição do termo saber no dicionário da língua portuguesa chegamos às seguintes compreensões:

SABER. [Do lat. *Sapere*, ‘ter gosto’.] V. t. d. **1.** Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer; [...]. **2.** Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para; [...]. **3.** Estar convencido de; ter a certeza de; [...]. **4.** Ser instruído em; conhecer; [...]. **5.** Ter meios, capacidade, para; conseguir: não sei dizer o que sinto. **6.** Ter capacidade, conhecimento, para: sabe explicar o fato, pois presenciou tudo. **7.** Ter a certeza de coisa futura; [...]. **8.** Poder explicar; compreender; [...]. **9.** Reter na memória; decorar; [...]. **10.** Perguntar, indagar [...]. **11.** Conseguir, alcançar [...]. **12.** Julgar, considerar; ter como [...]. **13.** Ter conhecimento, informação, ciência ou notícia; estar informado [...]. **14.** Perguntar, indagar [...]. **15.** Ter sabor ou gosto [...]. **16.** Ter conhecimento, erudição ou ciência; ser erudito. **17.** Ter conhecimento, informação ou notícia de alguma coisa. Ter sabor; ser sávido [...]. **19.** Erudição, sabedoria. **20.** Prudência, tino, sensatez. **21.** Experiência, prática. [...] (FERREIRA, 1999, p. 1792).

Como evidenciado, o termo saber possui uma pluralidade de significados. Mas é possível agrupá-lo aqui em duas noções de maior amplitude, pois em algumas definições ele está remetendo ao ato de *conhecer*, de estar *informado*, de *erudição*, de ter *certezas*, de reter dados na *memória*, de *decorar* ou ainda de ter *sapiência*, compreensão que nos faz aludir que o saber consiste em algo adquirido em uma(s) ocorrência(s) e em que a realidade reflete, independentemente do contexto, tal e qual o saber apreendido, sem flexibilidade ou preocupação com a temporalidade do saber, mas como algo dado e estático, que se aplica a diversas relações com a realidade e em qualquer tempo e espaço.¹⁷ Em outras definições do dicionário notamos que a palavra está relacionada ao processo de *julgar*, *considerar*, *conseguir*, *alcançar*, *perguntar*, *indagar*, *experienciar*, *praticar*. Estes últimos significados, diferindo dos anteriores, estariam próximos da noção de *sabedoria*, entendida aqui segundo o dicionário filosófico de Nicola Abbagnano (1982, p. 831), como saber indagativo e mutável em meio à corrente das construções humanas (temporal).

Vamos seguir a reflexão sobre o que é saber a partir do dicionário de filosofia Lalande (1993, p. 971) que apresenta as seguintes definições:

SABER (verbo e subst.) D. Wissen; E To know; (subst.) Knowing, knowledge (about); F. *savoir*; I *sapere*.

¹⁷ A expressão chega a se confundir, neste ponto de vista, com a palavra *sapiência* explicada por Abbagnano (1982, p. 831) como sendo aqueles conhecimentos imutáveis. Esse pensamento estaria ancorado em Aristóteles, para quem a sapiência “é aquilo que não pode mudar nem ser diferente do que é: o necessário”.

A (verbo). Conhecer (no sentido B desta palavra); (subst.) estado de espírito que conhece; relação do sujeito que pensa com um conteúdo objetivo do pensamento, formulável numa proposição, de que admite a verdade por razões intelectuais e comunicáveis CF. Ciência.

B. (subst.). Aquilo que se sabe. Só que diz propriamente neste sentido se os conhecimentos em questão forem suficientemente numerosos, sistematizados e elaborados por um trabalho contínuo do espírito.

Esses elementos do dicionário levam a considerar, segundo Lalande (1993), que saber opõe-se à ignorância, à opinião, à fé ou à crença, significando propriamente uma relação entre o sujeito que sabe e a ação que se busca realizar para sua apropriação, tendo como intermédio, o sentimento de segurança produzido quando se tem consciência dessa relação exercida e do saber apropriado.

O saber compreenderia então a relação estabelecida entre o sujeito e um conteúdo objetivo, ou a relação entre sujeitos, atrelada a uma formulação e expressão do pensamento com a finalidade de verdade. Essa formulação do pensamento estaria atrelada a uma atividade intelectual ou a um trabalho de alguém que perpassou um processo de apropriação de conhecimentos, podendo fazer uso deles em situações pertinentes.

É por meio do sentido acima que compreendemos nesta dissertação a noção de saber: como processo que faz o sujeito para adquirir a sensação de segurança na relação com o saber. Logo, é tarefa daqueles que compreendem que diante de um saber ou objeto do saber assumem que há sempre a possibilidade de saber mais, transformando processualmente o saber para níveis complexos.

2.2.1 Saber: uma miríade de relações

Buscando referências para discutir o que é o saber, retomamos o relatório de estágio pós-doutoral de Odisséa Boaventura de Oliveira (2015). Nele, encontramos o posicionamento de Beillerot sobre a noção de saber.¹⁸ As afirmações desse estudo, a partir da leitura de Beillerot, revelam em um primeiro momento a existência de certa ligação entre os termos “saber” e “poder” que possuem proximidades de significados (quando poder é entendido como capacidade de transformação do meio e é associado a um saber-fazer).

Por meio da relação acima, o estudo referido permite entender que, ao dizer: eu sei algo, dir-se-ia também que posso interferir no meio social. Neste caso o saber é entendido como um

¹⁸ Relatório das atividades desenvolvidas no estágio de Pós-Doutorado no período de 15 de fevereiro de 2014 a 14 de fevereiro de 2015. O trabalho foi supervisionado por Bernard Charlot e teve como título “Relações com o saber na formação de professores de Ciências”. Geralmente encontramos a posição de Bernard Charlot sobre a relação com o saber, mas não a de Beillerot. A noção parece ampliar aqui a compreensão do que seria saber.

saber/poder e estaria filiado à habilidade e à disposição. A concepção é de um saber que indica uma relação com o mundo prático.

Segundo Oliveira (2015), refletindo sobre as ideias de Beillerot, existe uma diferença, já discutida por alguns autores, entre “saber como fazer” e “saber-fazer”. O primeiro, para Beillerot, estaria próximo a uma técnica de discurso e o segundo a uma técnica de transformação do meio. Oliveira (2015) ainda propõe um exemplo de distinção dos dois termos ao explicar que: alguém pode saber mentalmente como nadar e não saber nadar; saber como fazer, mas não saber fazer, ou seja, um saber que seria descomprometido de sua realização.

Essa argumentação parece oferecer um outro enfoque à discussão sobre saber, diferente até dos dois posicionamentos colocados acima (a partir do dicionário Aurélio e do dicionário Lalande de Filosofia). Neste último caso, o saber estaria dividido entre aqueles descompromissados com a realização prática e os que realmente se desenvolvem em práticas concretas sobre os objetos da vida concreta – percebe-se um relevo dado ao *uso prático do saber*. Poder-se-ia dizer que o saber-fazer, colocado no parágrafo acima, não é apenas saber expressar-se sobre uma atividade, mas a efetuação, o ato, a prática (a realização prática da atividade). Consequentemente, o saber não teria um fim em si, mas na sua realização. Aparecendo aí uma cisma entre duas modalidades de saberes.

Ainda discutindo a proposta de Jacky Beillerot, Oliveira (2015) apresenta uma caracterização feita pelo referido autor francês sobre o saber, dividida em quatro formas:

a) Está próximo do saber-fazer, pois ele não existe realmente senão pela ação que o permite; é a implementação do saber que importa e não seu estoque; b) Os saberes-fazer são sempre discursos e se desdobram dentro de uma realidade social e cultural; eles se tornam práticas sociais de saberes, fontes de práticas sociais de produção de bens e de símbolos; c) As práticas sociais de saberes implicam na consciência deles; o saber implica uma consciência de saber; d) As práticas sociais e discursos de saberes se exercem em interação, coletivamente. O papel organizador da realidade social é essencial e compreende o imaginário social que se exprime no mito da totalidade unificada de saberes (BEILLEROT, 1989 *apud* OLIVEIRA, 2015).

Considerando o trecho acima, observamos que, nesta concepção, o saber é associado a ações tomadas dentro de determinados contextos para implementar, conscientemente, atividades na vida prática.

Charlot (2000, p. 62) não compartilha das ideias e classificações dos saberes efetuada por Beillerot, pois os saberes são abordados, como aqui acima colocado, a partir de “formas específicas de se relacionar com um objeto”. Para Charlot (2000), os saberes são maneiras “específicas de relação com o mundo”. Tendo esta consideração em destaque, Charlot (2000) questiona a concepção de saber como uma prática. Em seu entendimento, seria a relação com

o saber que constitui a prática e não o saber em si. Para ilustrar a questão, ele destaca o caso de um engenheiro que se vale de um enunciado de física dos materiais. Ao lançar mão deste enunciado, elaborado em uma relação científica com o mundo, que será reconhecida como cognoscível por qualquer sujeito que se inscreva numa relação desse tipo, também se estaria diante da mobilização do saber pelo engenheiro em uma relação prática com o mundo.

O estudo de Oliveira ainda explica que Beillerot (2000 *apud* OLIVEIRA, 2015) faz uma distinção entre saberes e saber, sendo o primeiro um conjunto de enunciados e procedimentos construídos socialmente e reconhecidos, concluindo que por meio deles o “sujeito social cria uma relação com o mundo natural e social e o transforma”. Ao mesmo tempo, esses saberes se tornam singulares, pois estão associados ao domínio do saber por um sujeito que domina uma fração de saber. Neste sentido, o saber é algo que vai formando-se diante das experiências; resultado de atividades de aprendizagens, o saber se atualiza nas situações e nas práticas.

Beillerot (1996 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 17) apresenta então duas concepções sobre saber:

a) Saberes como estoque de conhecimentos, são repertórios acumulados nos livros ou nas bases de dados. É da ordem do ter (se possui, se adquire), por isso são comparados aos capitais, aos investimentos e bens. É uma concepção de economista, que se troca e se compra como mercadoria. São eles que marcam as diferenças entre os sujeitos e os saberes exteriores.

b) Saber como processo, o qual se apoia nas relações com o psiquismo. Trata-se de compreender as aprendizagens dos saberes, como eles são adquiridos ou não, como os dispositivos facilitam as apropriações, como nascem e se desenvolvem as inibições de saber e aprender, como os mecanismos cognitivos se implementam. Grande parte da psicologia do século XX defendeu a ideia de que são as aprendizagens do saber que representam a realidade dinâmica do saber, o que levou a numerosas inovações pedagógicas que acentuam situações que favorecem o ato de aprender. Mostrando que aprender é um ato e não uma impregnação passiva.

O estudo de Oliveira (2015) aqui em discussão, destaca que tanto a concepção dos saberes como reservatórios sociais, quanto a concepção como processo que acentua sua apropriação entendem que para se obter saber é necessária uma atividade específica de sujeitos e pessoas no mundo. A compreensão decorrente de tal explicação é que a mobilização constrói saberes enquanto a posse, não. O saber não seria o que se tem armazenado, mas aquilo que se faz em razão do que se sabe. A representação do saber como algo depositado estaria então reduzindo a possibilidade de leitura do real, como bem criticou Freire (1987) ao fazer uma leitura da realidade do processo educacional em *Pedagogia do Oprimido*. A partir da interpretação de Oliveira (2015), percebe-se que Beillerot recorre às explicações de Schlanger para expressar que não há saber em si, o saber requer uma ação. Em decorrência dessa

compreensão, o saber consistiria em uma atividade. Confrontando o saber a um livro, demonstra que este é um objeto morto. Sua relevância consiste no trabalho que o leitor exerce ao debruçar-se sobre o livro. O saber não seria o que está escrito no livro, mas a atividade mental do leitor. O saber sobre alguma coisa não é armazenar essa coisa, é mobilizá-la, fazer uso desse saber.

J.M. Monteil (*apud* CHARLOT, 2000, p. 61) se ateuve à definição de três figuras semânticas: informação, conhecimento e o saber. Nesse caso:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados, está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim, como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”, mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do “invólucro dogmático do qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Ao notar essas distinções que formula Charlot (2000), é possível entender que a **informação** pode ser estocada; o **conhecimento** é uma experiência pessoal ligada às vivências do sujeito, mas tal vivência sendo intransmissível. Já o **saber** seria o instante em que, extrapolando a ideia de posse, ele consegue ser comunicável e se tornar disponível aos demais sujeitos que em relação podem validar, controlar e partilhar o saber. Charlot (2000, p. 62) reforça o ponto de vista em que saber implica em atividade do sujeito, além da relação consigo próprio e com o outro. Desse modo, não há saber em si, o saber é relação, ou ainda, “é uma forma de relação com o saber”.

Acompanhando esse raciocínio, chegamos à ilação de que não há saber sem relação com o mundo, com os outros e do homem/mulher consigo mesmo. Isso porque o saber está construído e se constrói também em meio às atividades e aos processos de entendimento humano em um determinado tempo/contexto. São saberes individuais e coletivos, passam pelo crivo dos homens na corrente do tempo e são validados pelos consensos de cada época.

Essa compreensão se aproxima também da noção de Paulo Freire (1987, p. 58) quando este diz que: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. O saber então seria uma construção permanente mediada da relação dos homens/mulheres com o meio e com os outros/as, para a realização de um objetivo qualquer.

A concepção apoiada em Beillerot (1989) e Charlot (2000) remete ao discernimento de que o processo de aprender antecede e é mais amplo do que o de saber. A partir desta concepção

teórica de saber, depreende-se que as experiências do conhecer constroem saberes que são trabalhados pelos sujeitos e expressados em relações específicas com o mundo. Esse pensamento pode conduzir a outros campos e outras ideias associadas, por exemplo, a cognição, a aprendizagem como espaço da Didática (campo de pesquisa) – não é o objetivo desta pesquisa. O que interessa aqui é a ideia de saber como construção relacional, pois como também relatou Guimarães (2004, p. 26), em dissertação de mestrado na UFPE, o aspecto relacional da construção do saber é uma das estruturas fundantes do saber da docência.

Compreender os saberes da docência como saber que é construído por relações parece fundamental aqui, visto que dessa forma germina a ideia de *processo*, de *apropriação*, de *prática*, de *aprendizagem* e de todas essas noções atreladas e se desenvolvendo concomitante e incessantemente, nas direções que respondam, neste trabalho, a formação do professor que atine aos diversos aspectos do seu futuro campo de exercício profissional.

Dessa forma, Tardif (2002, p. 255), no campo da profissionalização do ensino, também expõe sua concepção de saber. Nele, a noção é ampla e “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” dos sujeitos diante da ação profissional, aquilo que elas vão apropriando-se do trabalho. Tardif (2002) explica que existe distinção entre “conhecimentos” e “saberes”, sendo o conhecimento algo sistematizado e construído ao longo da formação, enquanto o saber estaria na materialização destes conhecimentos na ação que, por sua vez, possibilita (a partir de atitudes reflexivas) validar, negar ou reformular os conhecimentos (inclusive os de formação) com base nos próprios saberes dos profissionais.

Tardif (2002, p. 16) coloca que os saberes dos professores estão dentro de uma “realidade social, materializada por meio de um processo formativo, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada que constituem o saber dele”. Se os saberes que formam o professor estão dentro destes espaços, eles permitiriam, na formação inicial, a introdução de dispositivos que oportunizassem o habituar-se dos futuros professores com o exercício da profissão, ou seja, possibilitando oportunidades de relação com os saberes em seus diversos espaços de elevação. Assim, a formação inicial pode ser o lugar confluyente de saberes plurais que consolidam a formação docente como o lugar que pensa o conhecimento da docência. No entanto, essa conceituação de saber docente não surge no vazio. De onde surge essa ideia defendida por Maurice Tardif (2002)?

2.3 DA NOÇÃO DE SABERES DOCENTES

É no interior do movimento de profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, e de um período de crise no sistema educacional, que surge o debate acerca dos saberes dos professores. Diante de resultados adversos nas avaliações dos sistemas de ensino de vários países capitalistas centrais, as autoridades passam a olhar o professor como aquele que deve passar por uma formação complexa e adquirir saberes específicos para o exercício da docência. Dentre as principais conclusões desse movimento destaca-se a que aponta para a formação docente enquanto causa dos baixos índices de desempenho dos alunos.

Segundo Tardif (2000, p. 6), o movimento de profissionalização docente “buscou renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor”. Isso ocorreu inicialmente na América do Norte e em outros países de cultura anglo-saxã, seguido dos países europeus, imprimindo caráter internacional ao movimento. Apoiados na ideia de que existe uma base de conhecimentos para o ensino (*Knowledge base*),¹⁹ estudiosos norte-americanos, canadenses e europeus se comprometeram a investigar e sistematizar esses saberes com o objetivo de dispor um possível repertório de conhecimentos profissionais. Buscaram entender as dicotomias e as possibilidades das pesquisas acadêmicas sobre o ensino e, além disso, tentaram estabelecer os fios que tecem os saberes mobilizados pelos professores com o objetivo de apontar alternativas ao modelo da racionalidade técnica – hegemônico na época e ainda de forte presença – no olhar direcionado à formação e concepção a respeito do profissional da educação.

Pesquisas referenciadas no paradigma da racionalidade técnica concebem o professor como mero instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros e a prática do professor restringe-se à competência técnica, havendo uma cisão entre os saberes teóricos e práticos. A formação docente, sob esta ótica, baseia-se em orientações e prescrições de comportamentos desejáveis ao professor. As pesquisas, nessa perspectiva, procuram observar o comportamento dos professores e identificar quais seriam os mais adequados e aqueles que conduzem aos melhores resultados com respeito às aprendizagens dos alunos da educação básica (ZEICHNER, 2013).

¹⁹ Segundo os teóricos mais discutidos na área de formação de professores, a exemplo de Shulman, Tardif, Gauthier, entre outros, em ensino, *knowledge base* (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

É a partir da necessidade de superar ou romper com noções preconcebidas²⁰ sobre a atuação e formação docente, aliada à crise dos sistemas de ensino, que as pesquisas sobre saberes dos docentes se intensificam, no intuito de repensar a atuação e a preparação para o trabalho, tentando compreender que o exercício profissional não é mera aplicação de conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico, mas sim, uma prática repleta de complexidades, feita em diversos lugares e momentos. Como apontam Gauthier *et al.* (2013), ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes à docência. Desta maneira, os interessados em elucidar questões relativas às políticas educacionais são convocados a repensar o fazer da docência em meio aos novos desafios decorrentes da sociedade dita do “conhecimento”.

A noção de saberes da docência está no cerne de um movimento de profissionalização que quer dar legitimidade à profissão docente e, dessa maneira, transpor a concepção de um ofício *sem saberes* para o de uma atividade dotada de *saberes plurais*.²¹ Entende-se então que, se a docência é uma atividade com saberes, estes estruturam a formação do professor e direcionam as práticas formativas. Esta concepção envolve uma guinada epistemológica que, diferentemente do que vinha se configurando em que as pesquisas idealizavam o professor e sua atuação a partir de parâmetros que não valorizavam a atuação profissional, não refletindo sobre sua condição real, seria necessário agora entendê-lo como um ator que constrói saberes a partir da reflexão sobre sua prática, sendo indispensável uma aproximação dos pesquisadores com as realidades que condicionam a atuação docente (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2013).

As investigações sobre os saberes da docência não se restringem à observação da prática dos professores, mas desvendam suas crenças, as concepções, e como elas se relacionam com a prática e os processos formativos. Aflora daí o reconhecimento de que a docência se compõe de saberes específicos. É a partir desse entendimento que as pesquisas acadêmicas têm tentado analisar quais fios tecem a atuação docente, abarcando aspectos subjetivos, valores, crenças, representações evidenciadas da/na ação docente.

Como apontam Almeida e Biajone (2007), as investigações sobre os saberes da docência são compreendidas a partir de um modelo de *racionalidade prática*, cujo teórico dos mais

²⁰ Gauthier *et al.* (2013) expõe uma série de noções que não favorecem a profissionalização do ensino, como, por exemplo, o entendimento de que bastaria conhecer o conteúdo (disciplina); ou ter talento; ter bom senso; ter experiência; ter cultura. Ou ainda, que as pesquisas acadêmicas não correspondiam ao exercício cotidiano da docência. Seriam esses saberes suficientes para o ensino? É o que questiona m Gauthier *et al.* (2013) ao expressar a sentença: *ofício sem saberes e saberes sem ofício*.

²¹ Explicaremos mais adiante nas reflexões sobre a tipologia de Gauthier e colaboradores.

reluzentes de tal concepção seria Donald Schön (1983). Pois, como expoente, Schön postulou que por meio da ação profissional, é construído um conjunto de saberes e conhecimentos atrelados não apenas aos aspectos teóricos e acadêmicos, mas concatenados a dimensões históricas e subjetivas da vida do *profissional*. O saber dos professores, nesse caso, estaria também na relação com o trabalho docente e fundamentado nele (SCHÖN, 1995).

Donald Schön (1995), por meio da análise das práticas docentes, expõe que o professor opera com certa quantidade de conhecimentos teóricos, mas seus comportamentos não estão puramente determinados por tais saberes. Isso porque a prática pedagógica acontece em contextos singulares e, cada realidade, apresenta determinados condicionantes que não exigem apenas conhecimentos prontos (derivados do conhecimento acadêmico), mas saberes que são construídos e reconstruídos a partir de uma relação com o saber na ação docente singular. Como alerta Cordeiro (2015, p. 81), “cada sala de aula tem sua especificidade e peculiaridade; ainda que tenha algo em comum com outras salas de aula, nunca apresentam problemas inteiramente iguais”. Logo, a construção de conhecimentos sobre a docência é contextual, depende das vivências diversas de práticas na preparação profissional.

Schön (1995) supõe que o processo formativo ancorado numa racionalidade técnica não colabora com o trabalho do professor quando da construção de respostas a situações específicas que decorrem do dia a dia de sua prática. Isso porque as questões elaboradas pelos centros de formação de professores podem não dar conta de responder adequadamente aos diversos conhecimentos decorrentes das vivências do espaço escolar, o que complicaria ou até impossibilitaria a aplicação de soluções técnicas na ação docente. Para Schön (1995), a formação de professores deveria acontecer de uma forma em que ele seja visto como um sujeito reflexivo, ou seja, um profissional preparado para repensar e reorganizar sua prática com as situações apresentadas por ela. Essa prática reflexiva seria aprendida ao longo do desenvolvimento profissional docente e, como tal, mobilizada pelo professor para elucidar e melhorar aspectos da prática pedagógica e docente.

É necessário pontuar que a discussão sobre *os conhecimentos e saberes docentes* foi ganhando corpo no Brasil a partir da contribuição de autores como Lee Shulman (1986). Maurice Tardif, Claude Lessard e Bernard Lahaye, estes últimos, em 1991, escreveram um texto em que indicavam as características desse campo, o estado da pesquisa, as problemáticas que envolvem o pensamento sobre os saberes dos professores e possíveis atitudes de pesquisa necessárias para desenvolver a temática. Posteriormente, outros autores internacionais, a exemplo de Gauthier, Lessard e Nóvoa, também passaram a figurar no cenário do debate brasileiro sobre formação e seu currículo.

Desde os anos 1990, e com maior vitalidade nos anos 2000, a temática dos *conhecimentos e saberes docentes* vem sendo discutida por autores brasileiros e possui reflexões de pensadores como Paulo Freire (1996),²² Pimenta (1999), Therrien (2006), Geraldi, Fiorentini e Pereira (2000), entre outros estudiosos que começaram a ser representativos na discussão.

Borges (2004, p. 15) acrescenta que a simpatia em discutir o tema dos saberes dos professores está ancorada no “âmbito das reformas brasileiras, contudo insere-se em um contexto maior, no qual, há mais ou menos duas décadas, ele vem sendo tratado”. Em razão disso, “estando na base das reformas já implementadas em muitos países, na América do Norte e na Europa, a preocupação com os saberes dos professores vem ocupando lugar central nas pesquisas sobre o ensino e constituindo um vasto e rico campo de estudos”.

Dessa maneira, Gauthier *et al.* (2013, p. 18) colocam que as investigações buscam especificar ou “definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica e podem ser interpretadas como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no magistério”. Alinhando-se aos diversos enfoques da sociologia das profissões que “quer se trate de um elemento ligado a um processo histórico, de uma característica estrutural ou de uma base ideológica, [...] atribuem um papel importante aos saberes na busca ou na manutenção do status da profissão” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 66).

Os pesquisadores descritos acima concordam que “uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 20). Nessa direção, Bourdoncle (1993, p. 105 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 66) reitera que “não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática”. Vale apontar ainda que Gauthier *et al.* (2013, p. 185) entendem “que um repertório de conhecimentos próprios ao ensino [...] não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente”. Não se domina todo o conhecimento do trabalho.

Como indicam os constantes apontamentos da produção acadêmica, a necessidade de se dispor de um conjunto de conhecimentos/saberes para a atividade docente se revela indispensável para que a profissão de professor seja de fato reconhecida pela sociedade. A não

²² Um dos pensadores brasileiros a tratar dos saberes necessários ao trabalho docente no Brasil é Freire, com *Pedagogia da Autonomia* de 1996 – pequena grande publicação que hoje conta mais de um milhão de exemplares vendidos.

sistematização de uma base de conhecimentos específicos acarreta a não delimitação do campo de atuação da docência, o que, por sua vez, conduz ou contribui para invasões de não diplomados e charlatões que podem, a partir dos momentos de flexibilização dos regulamentos e normas, atuar como docentes sem sequer terem cursado uma licenciatura. Contra esse ponto de vista, Cunha (2004, p. 37) tem enfatizado que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27).

A curiosidade expressa na revelação dos saberes específicos de professores decorre, como dito anteriormente, da atividade de pesquisadores e formadores de professores envolvidos em uma série de problemáticas, tais como: que saberes estão ou precisam estar na base da profissão docente? Trata-se de um conjunto de conhecimentos, competências, saberes-fazeres, de atitudes e posturas? Onde e como são adquiridos esses conhecimentos? Qual o papel da formação inicial na construção e sistematização desses conhecimentos/saberes? Em que perspectiva esse conjunto é tomado ou reelaborado na experiência profissional? (BORGES, 2004).

No fim do século XX, Gauthier *et al.* (2013) acreditavam, em função de resultados de pesquisas apresentados por vários autores, que se podia versar sobre a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao trabalho. Então, em que consistia esse repertório e como seria construído? E quais seriam as limitações e implicações inerentes à utilização desse repertório?

No início do século XXI, continuamos sem ter uma resposta objetiva acerca dessas questões, no entanto há inúmeros estudiosos que procuram sistematizar e compreender o funcionamento destes saberes que estão envolvidos na atividade docente, ou então, numa noção mais abrangente, que estão atentos ao grupo de saberes atinentes ao tornar-se e ao ser professor. Devido a isso, diz-se que talvez exista um reconhecimento quanto à necessidade e valor de se estabelecer ou construir um repertório para a profissão docente e, sobretudo, para o ensino. A equivalência com relação aos saberes categorizados por diferentes autores oferece indícios de quais conhecimentos/saberes podem constituir esse repertório.

Mesmo tendo aceitação no meio acadêmico, tais trabalhos também foram alvo de críticas que não podemos deixar de pontuar aqui, mesmo que brevemente. O pesquisador José

Henrique Duarte Neto (2003; 2010) tece uma série de considerações sobre as concepções e autores que defendem o ideário de uma *racionalidade prática*, do professor reflexivo (um dos pilares do conceito de saberes da docência) e das pedagogias do *aprender a aprender*. Para Duarte (2003; 2010), essas concepções realçariam o caráter prático da formação e atuação docentes em desfavor de uma sólida formação teórica, além disso, tais propostas estariam vinculadas a interesses neoliberais que tendem a responder aos desafios econômicos da estrutura social ao invés de servir de mecanismo de transformação da realidade. Na concepção de Duarte (2003), tais ideias comprometem a formação docente, pois o professor estaria sendo formado para refinar sua capacidade de adaptação à realidade social, desconsiderando a crítica e a reflexão que proponham saídas às desigualdades existentes no sistema educacional.

Duarte dirige suas análises, especialmente, aos estudos de Donald Schön, pois este último, segundo Duarte (2003, p. 601; 2010, p. 135), teria diminuído a importância do conhecimento científico/teórico/acadêmico, além do que, sua concepção pedagógica estaria desconsiderando o saber escolar. Para Duarte (2003 *apud* CORDEIRO, 2015, p. 82), a visão de Schön sobre o saber escolar²³ seria negativa. Alude que além de Schön, outros autores que se tornaram referência na área de formação de professores seguem a mesma orientação, como, por exemplo, Tardif.

Acerca desta problemática, entendemos que a crítica dos autores que se posicionam a partir da racionalidade prática (Schön, Shulman, Gauthier, Tardif, entre outros) está sendo direcionada à determinada tradição pedagógica que demonstrou distanciamento das preocupações com o cotidiano do trabalho docente, mas não desmerecem a necessidade do conhecimento teórico.

Duarte (2003) desenvolve seu pensamento argumentando que para Tardif (2002) as pesquisas produzidas no terreno educacional pautam-se “quase que inteiramente” pela “investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional”. Neste sentido, a postura adotada pelo pesquisador canadense apontaria a necessidade de reformulação nos cursos de formação docente que, por sua vez, desprezariam o modelo “aplicacionista”, abandonando a “lógica disciplinar”, se voltando para uma opção formativa centrada nas tarefas do professor. Esse olhar, segundo Duarte, ensejaria a redução do impacto dos conhecimentos

²³ “Existe primeiro a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos a possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas, tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado” (SCHÖN, 1995, p. 81).

teóricos, acadêmicos e científicos, pois não seriam considerados essenciais do ponto de vista da ação profissional.

O que Duarte (2003; 2010) parece desconsiderar é que a formação de professores esteve (e de certa forma ainda está) pautada em conhecimentos que não auxiliam o professor a enfrentar a realidade do ensino de maneira criativa e criadora; os saberes necessários à docência durante muito tempo estiveram turvos e desarticulados – apontando o docente como um reproduzidor de conhecimentos, porém inábil em encontrar soluções para novas situações de trabalho.

A proposição tardifiana não parece que se preste a solapar a formação oferecida pela universidade, mas potencializá-la para que responda, a partir de uma guinada epistemológica, aos desafios da atividade docente, ou seja, não abandona a teoria, mas a ressignifica. Levando em consideração que para Tardif (2000) o saber da docência se caracteriza pelo conjunto de conhecimentos advindo de várias instâncias (formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência), poderia a partir daí inferir que não há somente o conhecimento prático, mas saberes que revestem e validam a prática. Existe uma lógica inerente aos estudos que se apoiam no conhecimento prático do professor, pois estes buscam uma coerência teórico-prática, em que a teoria direciona e é redirecionada pela atividade dos professores.

Como bem lembra Freire (1996, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. É na reflexão da relação entre teoria e a prática que se pode alinhar o discurso e a prática.

Therrien (2006) sugere a articulação teoria e prática no fazer docente ao refletir sobre os dilemas da própria concepção de conhecimento e ciência. Sua reflexão permite repensar essa noção sobre o campo dos saberes docente ser de viés unicamente prático. Diz o pesquisador que:

A tradicional primazia dada à racionalidade teórica sobre a racionalidade prática dos contextos educativos, particularmente na sociedade culta e científica, tem deturpado a compreensão dessa relação dialética. Sempre coube a razão teórica justificar e camuflar as práticas de dominação, controle e subordinação dos discursos, estratégias e propostas ‘ditas’ científicas e democráticas das reformas educacionais e dos projetos pedagógicos. Contudo, outros processos educacionais, com suporte de racionalidade alternativa, não somente desmascaram essa primazia, como repõe a prática na sua devida relação dialética com a teoria nos contextos de intervenção alternativa (THERRIEN, 2006, p. 71).

Pensando a respeito da formação inicial do professor de História no Pibid, problema colocado para a pesquisa, imaginamos a partir deste arcabouço a possibilidade de compreender

os fenômenos que cercam sua formação profissional docente para colocar no centro da reflexão as bases que estejam de acordo com o saber do professor, para evitar ou diminuir acontecimentos comuns como o “choque de realidade” – momento em que o egresso encontra-se surpreso e perplexo diante da primeira experiência docente devido ter sido paramentado em conhecimentos exógenos à realidade do trabalho. Para Tardif (2002), o choque de transição ocorre quando o docente principiante conclui que os ideais almejados durante sua preparação como docente correspondem pouco, ou até mesmo em nada, com a realidade do dia a dia de um professor na escola. Isso vai desde as dificuldades encontradas em sala de aula, como no relacionamento com os pares no ambiente profissional.

Não se trata de observar a formação para o exercício profissional docente a partir de um viés etapista, ou ainda pior, que enverede em sentido totalmente contrário, de orientação conteudista. Nesse sentido, alinhamos o pensamento a autores como Tardif (2002; 2005), Freire (1987; 1996) e outros para os quais o componente prático aliado ao teórico é indispensável no percurso de formação/atuação docente.

Como já dito, o crescimento de produções sobre a temática dos conhecimentos e saberes que regem a atuação do professor nos últimos 40 anos tem se diversificado, se tornado plurais em seus enfoques. São inúmeras formas de explicações e tipologias que versam sobre os saberes e entre eles há pontos incomuns. Nesse estudo, faço a opção por detalhar os fios condutores do saber docente traçado por Maurice Tardif (2000; 2002), Shulman (1986) e Gauthier *et al.* (2013) e autores brasileiros como Freire (1996), Pimenta (1999) e Mizukami (2005) que ofereceram importantes contribuições ao campo. Isso não impede que outros autores adentrem nossa discussão dos dados na medida do possível.

2.3.1 Das tipologias de saberes da docência e seus aspectos à formação de professores

Como discutido, a categoria saberes docentes é de suma importância para essa pesquisa, visto que procuramos compreender como egressos de ID construíram tais saberes no interior do subprojeto Pibid de História/UFPE. Nesse sentido, interessa também como estes sujeitos nos relatam suas experiências e como os documentos apresentam as possibilidades de aproximação com o saber da docência em tal ambiência – levando em consideração os cenários em que as atividades se desenvolveram. Dessa forma evidenciamos um conjunto de autores que nos são relevantes para discutir os saberes da docência, cada um deles aportando sentidos a nossos caminhos analíticos para repensar o processo de construção de saberes na formação inicial de

professores de História notando que o histórico formativo deste profissional negligenciou a pluralidade de habilidades referes à profissão.

Convém, no entanto, elucidar que Lee Shulman (1986) foi um dos pioneiros na proposição de uma discussão sobre os saberes do professor. De certa forma, a questão central que Shulman buscou responder foi: que conhecimentos são necessários para se tornar professor? Este foi o compromisso deste pesquisador norte-americano que em seu programa de estudos, conhecido como *Knowledge Base* produziu descobertas que evidenciaram a existência de uma base de conhecimentos partilhada pelos professores. Essa série de investigações puderam referenciar reformas educativas nos Estados Unidos e em outros países, dada a recepção de seus trabalhos a partir dos anos 1990.

A motivação de Shulman para investigar os saberes dos professores se iniciou por meio da análise de testes de avaliação e certificação de professores, aplicados quando da admissão do licenciado na carreira docente em alguns estados federados dos EUA (Massachusetts, Michigan, Nebraska, Colorado e Califórnia). A partir de tais investigações, Shulman (1986) evidenciou que houve significativa transformação nos saberes exigidos nos exames de admissão de 1875 e aqueles elaborados a partir da década de 1980. Por meio dos dados, o pesquisador e sua equipe entendem que, no passado, os testes priorizavam o conteúdo a ser ensinado, oriundos das áreas de conhecimento (Ciências, Geografia, História, Gramática, etc.), no entanto, os exames mais recentes estariam valorizando os aspectos pedagógicos relacionados ao trabalho (domínio sobre a organização e a preparação de planos de ensino, avaliação, gestão de sala de aula, como julgam a aprendizagem do aluno, etc.). Esse direcionamento, para o autor, estaria reduzindo o conhecimento do conteúdo específico.

Shulman (1986) externa então que os resultados de pesquisas sobre o ensino eficiente, embora valiosos, não são o único meio para se pôr em evidência a base de conhecimentos do ensino. A esse respeito, endossa que não se tem questionado como um conteúdo é transformado em saber e como, então, passa a se constituir conteúdo de ensino. Ele denuncia o estado de invisibilidade dessas pesquisas, incluídas no que o autor denominou de “paradigma ausente”, ou seja, não se dá visibilidade a questões sobre o conteúdo do trabalho pedagógico do professor (explicações, questões levantadas, estratégias para se fazer compreender pelos alunos). A partir de tal constatação, Lee Shulman levanta perguntas que o orientam em suas investigações como: qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele ou ela vem a saber disso? Quando um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos?

Podemos observar aproximações das teorias de Chevallard (1991, p. 20) com as ideias de Shulman (1986) – expostas acima –, no que se remete à transformação do saber científico em saber escolar. No entanto, percebemos diferenças nos focos dos referidos teóricos. Se Chevallard tem como foco entender o saber em relações didáticas, observamos que Shulman deposita ênfase no saber do professor como o responsável por mediar oportunidades de saber.

Shulman e sua equipe se esforçam em investigar a mobilização de saberes do ensino sob o ângulo da ação dos professores, a partir de então vistos como sujeitos que possuem e produzem determinados conhecimentos na ação, sujeitos que detêm certa história pessoal e profissional, e que utilizam saberes no exercício de trabalho.

Tentando responder às questões elaboradas, Shulman (1986) identifica três categorias de conhecimento que, para ele, compõem os saberes dos professores: o conhecimento do conteúdo ou assunto (*subject knowledge matter*), conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge matter*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*).²⁴

O *subject knowledge matter* objetiva explicar como o docente se relaciona e organiza os conhecimentos específicos de sua profissão. Em outras palavras, como ele estrutura os saberes da área, os conceitos, os princípios de validação epistemológica, etc. Esse aspecto da tipologia de Shulman (1986) compreende o saber do professor como aquele que vai além do domínio da disciplina, pois seria o manejo pelo professor do campo em que esse conhecimento se posiciona. Assim, depreende-se que ao professor não compete apenas o domínio dos conceitos de seu campo disciplinar, mas entender como a disciplina está relacionada a outras áreas, para assim poder explicar porque determinada ideia é aceita como verdadeira naquele campo.

A segunda categoria de conhecimento, *pedagogical knowledge matter*, versa sobre as formas, os usos e a relação do professor com a disciplina em momento pedagógico diante dos alunos, ou seja, as atitudes tomadas por ele diante do conhecimento disciplinar bruto. Shulman (1986) percebe que o conhecimento do professor não é a apropriação tal e qual do conteúdo, mas uma relação particular que transforma esse conteúdo em instrumento de aprendizagem nos alunos. Podemos dizer também que é a destreza do professor em modificar o conhecimento da matéria (conteúdo abstrato ou não), valendo-se de suas aptidões, para tornar dado conhecimento também cognoscível aos alunos, valorizando os saberes deles no processo aprendizagem.

²⁴ Em outros trabalhos, como em “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College)”, Shulman apresenta outros fios condutores da base de conhecimento, mas como aponta Sztain (2002), essas revisões mantêm a essência de seus estudos de 1986, os quais explicito aqui.

Já o *Curricular Knowledge* é apresentado como um conjunto de programas voltados para o ensino de assuntos e tópicos específicos nos diferentes níveis. Este eixo da tipologia de Shulman (1986) envolve uma gama de materiais instrucionais, como, por exemplo, livros didáticos, softwares, materiais virtuais, filmes, experimentações em laboratório, entre outros que auxiliam no discernimento do que é aconselhável ou não ao ensino de um conteúdo curricular. Shulman (1986) vê uma correspondência entre o trabalho médico e o trabalho do professor ao sugerir que da mesma forma que o profissional da medicina receita medicamentos coerentes com a necessidade do paciente, o professor precisa ter habilidade curricular de selecionar e organizar os conhecimentos pertinentes ao ensino.

Ao observar as pesquisas feitas por Shulman (1986) é possível compreender como o autor delinea sua investigação e foca na relação entre conteúdos específicos e os processos pedagógicos de atuação, mais especificamente sugere conceber a base de conhecimentos para o ensino por meio da prática docente, apoiando-se na relação entre o professor e o conteúdo a ser ensinado. Suas pesquisas deixaram caminhos e outros profissionais, a exemplo de Gauthier *et al.* (2013), puderam oferecer novas perspectivas. Mas, o autor norte-americano ainda pôde expandir a concepção sobre o pensamento prático do professor ao expor que: “[...] the teacher must have at hand a varitable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice”²⁵ (SHULMAN, 1986, p. 9).

Já Clermont Gauthier, pesquisador canadense de destaque, estudioso da profissionalização docente, parte de constatação diferente. Para ele há um cenário ainda turvo, de grande desconhecimento sobre os saberes que dizem respeito à atividade docente, mesmo sendo esta uma das mais antigas. Essa espécie de “cegueira conceitual” estaria mantendo o saber sobre o trabalho em uma posição desprestigiada. É contra essa desqualificação que Gauthier *et al.* (2013) lançam um desafio: “conhece-te a ti mesmo”, por meio desta sentença, extraída do Oráculo de Delfos, buscam desvendar os saberes do ensino na tentativa de inventariar um repertório de conhecimentos mobilizados na *ação pedagógica*.

Os estudos de Gauthier *et al.* (2013) partem da exposição de dois problemas. O primeiro consiste na ideia de que a docência não apresenta uma base de saberes, dita por ele como “ofício sem saberes”. Já a segunda, seria a noção de “saberes sem ofício”, pois neste caso as pesquisas desenvolvidas pela academia não estariam dando o devido suporte à atuação profissional dos professores, o que estaria contribuindo para a precarização do trabalho docente e a manutenção

²⁵ “[...] o professor deve ter em mãos um arsenal variado de formas alternativas de representação, algumas das quais advêm da pesquisa, enquanto outras constituem-se na sabedoria da prática” (Tradução nossa).

de um status inferior às ocupações que cuidam do ensino. Sendo assim, o importante para o pesquisador é analisar os saberes próprios ao trabalho e acoplar aquelas pesquisas acadêmicas que tentem fundamentar a profissionalização do trabalho docente:

Com efeito, a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à Pedagogia: primeiro o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhes são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (GAUTHIER *et al.* 2013, p. 19).

Gauthier *et al.* (2013) sugerem como resposta a essas duas evidências supracitadas, uma lógica alternativa, um “ofício feito de saberes”, pela qual é preciso transfigurar a concepção sobre o ensino que passa a ser percebido como uma atividade mobilizadora de um conjunto de saberes integrantes de um repertório de conhecimentos voltados ao ensino que o professor utiliza com o propósito de responder às atividades específicas de sua situação concreta (GAUTHIER *et al.* 2013, p. 28).

A partir de suas análises, Gauthier *et al.* (2013) se propõem a catalogar os saberes. A sua proposição contempla seis fios condutores concernentes ao ciclo da atuação profissional. O primeiro aspecto seria o saber **disciplinar**: pertencente ao campo do conhecimento do conteúdo a ser ensinado; logo em seguida o saber **curricular**: equivalente aos programas escolares que devem ser ensinados; **ciências da educação**: saber profissional que, não representando a prática pedagógica em si, permeia todo o exercício do professor; **tradição pedagógica**: alude à competência de ensinar (ministrar aulas), que é validada ou refutada pelo saber da ação pedagógica; saber **experiential**: aqui entendido como um conhecimento pessoal e privado em que o docente realiza juízos sobre sua prática e com isso passa ao longo do tempo a obter uma espécie de “jurisprudência” de sua atividade profissional; por fim, o saber da **ação pedagógica**: que se refere ao saber experiential tornado público e validado.

Gauthier *et al.* (2013) buscam demonstrar a existência e pertinência de um *repertório de conhecimentos* potencialmente promissor para pensar a formação e a atuação do professor, entendido como um profissional reflexivo que, por meio desta capacidade, estaria apto a deliberar, julgar e tomar decisões sobre sua atividade docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). A tipologia dos saberes da docência a partir de Gauthier *et al.* (2013) é a que apresenta maiores indicações dos tipos de saberes mobilizados e necessários ao trabalho docente.

A partir da análise desde as perspectivas de Shulman (1986) e Gauthier *et al.* (2013) sobre a *knowledge base* e o repertório de conhecimentos, é possível depreender o valor

conferido ao cenário de atuação profissional como oportunidade para superar os desconhecimentos sobre uma gama de situações sobre o ensino por meio da análise do trabalho. Os autores compreendem que os saberes indispensáveis ao ensino estão, além do espaço acadêmico, ancorados em vivências e processos de aprendizagens decorrentes de uma formação profissional e contínua, de experiências práticas na escola, de relações com os colegas de profissão (formadores e formandos), entre outros. Essas relações possibilitariam aos professores e futuros professores (quando vivenciam tais oportunidades na formação inicial) serem tidos como profissionais reflexivos desenvolvendo então a capacidade de repensar o seu trabalho e sua relação com os saberes que possuem. Isso alude que o professor detém saberes que não são fixos, mas temporais, não são construídos de uma única vez, mas aprimorados com o passar dos anos. As práticas sociais e construção de saberes se exercem em interação, coletivamente.

É importante ressaltar que o professor da EB atua junto aos alunos com o intuito de que estes possam aprender, mas para isso, precisa ter ferramentas com as quais possa se valer para atuar de forma qualificada. Logo, o olhar dos autores citados à formação inicial demonstra a necessidade de experiências formativas que desenvolvam saberes. Pois ao experienciar questões advindas do campo de exercício profissional tal olhar poderia trazer uma sensação de maior segurança e competência à futura atuação profissional, pois lá se constitui em local propício para o uso de diversos recursos e ferramentas profissionais. Observamos nos autores discutidos a necessidade de os saberes docentes direcionarem a formação do professor para responder adequadamente as questões do trabalho.

Com as tipologias de Shulman e Gauthier sinteticamente apresentadas, passo agora a um terceiro autor por nós tratado, o canadense Maurice Tardif. Este último teve suas primeiras publicações no Brasil datado do ano 1991 e desde então está entre estes teóricos que advogam a episteme da prática profissional. Suas pesquisas apontam esquemas, fios condutores dos saberes da docência, questões de abordagem sobre a natureza deste campo do conhecimento e, por fim, a sua própria tipologia de observação dos saberes dos profissionais.

O começo das reflexões tardifianas no cenário brasileiro se deu no início de 1991, por meio de um artigo publicado na Revista Teoria & Educação, em colaboração com os pesquisadores Lessard e Lahaye. O trabalho apresenta um panorama sobre as situações dos professores em relação aos saberes. Procura definir os diferentes tipos de competências presentes na prática docente, bem como as interações entre esses conhecimentos e os professores. No bojo desse movimento de profissionalização docente, as ideias de Maurice Tardif se expandem, suas inferências apontam uma transição paradigmática se instalando e

repensando o espaço da prática na formação de professores a partir de meados dos anos 1980 e mais intensamente nos anos 1990 como descreve Borges e Tardif (2001, p. 14):

Tais reformas conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros. Como podemos constatar com Laranjeira *et al.* (1999), o novo referencial para a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que **o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho** (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14, grifo nosso).

Como dito, demonstra-se a necessidade de os saberes do professor servirem de referência aos futuros docentes, assinalando que do trabalho emergem situações complexas, singulares e em relação com seres humanos e que as instituições de ensino superior precisam trabalhar essas bases que apresentam os docentes profissionais na EB. Isso exige dos futuros professores conhecimentos próximos aos profissionais experientes, no sentido de troca.

Já em 2002, com o lançamento do livro “Saberes docentes e formação profissional”, que reúne as pesquisas do autor canadense desde 1991, podemos observar uma imagem de conjunto das suas reflexões que informam, entre outras coisas, o inadiável repensar da atuação e formação profissional para o magistério.

Tardif (2002, p. 12-14) inicia sua discussão no livro supracitado esmiuçando o conceito de saber social para delinear o que seriam os saberes necessários à prática docente. Segundo o autor, um saber é tido como social porque é partilhado por toda uma comunidade de agentes, nesse caso, os professores que possuem uma formação comum; trabalham em uma mesma organização, dentro de uma estrutura coletiva de trabalho cotidiano; com condicionantes e recursos comparáveis entre eles, bem como programas, matérias e regras do estabelecimento em que desenvolvem seu trabalho, portanto, o espaço escolar. Alude que um processo de formação em relação estreita entre centro formador e campo do trabalho podem permitir a construção de saberes pelos aprendizes relacionados ao trabalho.

O saber é visto como social em razão de seus objetos próprios serem objetos sociais, isto é, acontecerem em relações sociais. Não se aprende a docência sozinho, mas em relação. Ensinar é atuar com outros indivíduos; é saber agir com outros indivíduos que sabem que lhes ensino; é compreender que ensino a outros indivíduos que sabem que sou um professor. A matéria de ensino – os saberes a serem ensinados –, a sua forma de ensinar – os saberes para ensinar – bem como as experiências do ensinar – saberes do ensino – desenvolvem-se com o

tempo e as transformações sociais. Necessitando com isso de um processo complexo de preparação.

O saber é social por estar atrelado a um contexto de socialização profissional (e pré-profissional), no qual é incorporado, modificado e adaptado em função dos atos e das fases de uma carreira, ao longo da história de desenvolvimento profissional do professor, em que ele vai aprendendo a ensinar ao fazer o seu trabalho. Tardif (2002) afirma: “O professor constitui um grupo social e profissional cuja existência depende de sua capacidade de mobilizar diferentes saberes enquanto condição para sua prática”.

Tardif (2002) sintetiza coerentemente a noção quando explica que o saber dos professores não é uma soma de conteúdos cognitivos determinados de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o docente aprende gradativamente a manejar seu ecossistema de trabalho, inserindo-se e se interiorizando aos modos de ser e fazer mediante as regras de ação que se tornam parte componente de sua “consciência prática”. Ou seja, a docência não é uma atividade somente para quem tem talento, mas um processo que se aprende e em que se interioriza formas de atuação, não é simples, mas longa.

Avançando nas reflexões de Maurice Tardif, é possível depreender que os saberes sociais seriam um grupamento de conhecimentos de que se vale a sociedade. A educação seria o processo de formação e de aprendizagens edificado socialmente e destinado a formar os integrantes da sociedade com base nesses valores. E o docente é, primeiramente, um ator que sabendo de alguma coisa tem como atividade profissional o ensino destes saberes a outros indivíduos. Esse pensamento supõe que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2002, p. 35).

A formação e a atuação profissional, a partir da lógica tardifiana, orienta-nos que os saberes da docência não possuem apenas uma fonte, mas provêm de diferentes lugares, de diferentes fios condutores que compõem a ação docente em diferentes contextos.

Assim, Tardif (2002) apresenta que os saberes dos professores estão em seis fios. O primeiro fio condutor aponta a relação entre o *saber e o trabalho*. O autor entende que não há como compreender os saberes dos professores sem estar em íntima relação com o lócus de atuação, pois seriam as relações constituintes do trabalho que permitem a construção de

soluções para situações próprias da atividade profissional. O segundo fio condutor refere-se à *diversidade do saber docente*. Tardif (2002) alega que o saber docente é plural e heterogêneo, sua composição advém de diferentes fontes. O próximo fio condutor é a *temporalidade do saber docente*. Tardif (2002) interpreta que o saber dos professores é temporal, pois é adquirido dentro de um contexto, de uma carreira profissional e de uma história de vida. O quarto caminho apresenta a *experiência de trabalho como fundamento do saber*. O autor define que a experiência constitui a base do saber docente, pois residiria na experiência de trabalho o desenvolvimento de *habitus* que seriam disposições adquiridas na prática e pela prática real. O quinto fio condutor demonstra o aspecto interativo do trabalho docente, ou seja, *saberes humanos a respeito de seres humanos*. Neste fio, observa-se que o professor trabalha em relação com outros seres humanos. Por fim, o sexto e último fio condutor trata da relação entre os *saberes e a formação profissional*. Este item se relaciona com os anteriores e exprime o desafio de ponderar sobre a formação de professores, considerando o cotidiano da atividade docente numa relação dialética.

Tendo como base esses elementos que constituem o trabalho docente, Tardif (2002, p. 36) descreve o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse caso, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados (porque são apropriados por indivíduos que a partir dos seus aprendizados agem de forma peculiar) e situados (porque emergem em situações específicas para responder aos desafios do trabalho), e carregam as marcas do ser humano.

Nas análises de Tardif (2002, p. 255), constata-se a valorização da pluralidade e heterogeneidade dos saberes em que se destacam os saberes da experiência – tidos como o alicerce do saber docente. Por meio dessas ideias se materializa a sua concepção de pesquisa que congrega uma outra postura teórico-metodológica em favor de novos olhares para a realidade do trabalho docente na formação profissional. Para isso, apresenta sua concepção a partir da perspectiva da “epistemologia da prática profissional”. Essa heurística consiste em observar os saberes efetivamente mobilizados pelos professores em seu ambiente de trabalho.

Tardif, como Shulman e Gauthier também elabora uma tipologia de em que o elemento distintivo é dado ao saber experiencial. Estes saberes são advindos da experiência prática e são por elas validados se constituindo em um *habitus* da profissão.

A exposição dos fios condutores, a concepção de saber e a tipologia dos saberes docentes em Tardif (2002) demonstram que a docência não se restringe, mesmo que ainda persista essa compreensão, ao domínio da matéria de ensino e de certa aptidão de comunicação.

A preparação e atividade da docência é, como salienta Tardif (2002), complexa, exigindo um processo cuidadoso e observando as singularidades da profissão. Ser professor, nessa concepção, não é um trabalho feito por qualquer pessoa, visto que a diversidade de conhecimentos e saberes que estão no mundo do trabalho exige uma formação ampla. O intuito da formação, segundo Tardif (2002), é que ela possa habituar os estudantes (futuros professores) à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos “reflexivos”. Para Tardif (2002, p. 61):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Logo, Tardif (2002) advoga que as experiências efetivadas durante a formação conduzem não somente a entender o significado da opção pela docência, mas influenciam nas possíveis práticas que venham a se configurar quando do exercício profissional. Assim, as socializações e pré-socializações na profissão possibilitariam, na medida em que são incorporados condutas e modos de agir, interpretar melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, ou seja, do saber-fazer e do saber-ser e apoiar a prática da docência, o que ele é e faz em sua história profissional.

O conceito de saberes docentes contém em seu âmago a compreensão de que os modelos formativos que residem na universidade precisam ser revistos, tomando por base que o professor é um sujeito do conhecimento que possui também saberes específicos ao trabalho e, por meio da prática, ou seja, das experiências escolares, não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros, mas produz, transformam e mobilizam conhecimentos que são próprios de sua atividade.

Como bem discutiu Batista Neto (2006, p. 66), os cursos universitários têm, em geral, ignorado o saber dos professores. O modo de ser na academia tem olhado com desconfiança, quando não com indiferença ou até preconceito para os saberes que se constituem na relação com o trabalho do professor. Essa resistência parece dificultar a valorização do saber do professor e fazê-lo interagir com o saber acadêmico. Esta concepção estaria dando sustentáculo ao modelo aplicacionista da formação e atuação docente, secundarizando os conhecimentos dos professores para o trabalho. Tardif (2002) critica a lógica disciplinar que tem formado professores na universidade, isso porque ela tem sido, a um só tempo, monodisciplinar e

fragmentada, não estabelecendo assim relações entre os conhecimentos e, em decorrência, causando pouco impacto sobre o interesse dos estudantes pela docência. Nesta lógica, conhecer e fazer estão dissociados, de modo que se fornece, primeiro, o componente teórico, para sua posterior aplicação no trabalho.

Para Tardif (2002), a formação docente deve levar em consideração a ecologia de saberes que se manifestam nas atividades dos professores. A atenção dispensada à observação desta pluralidade de atitudes tomadas pelos professores, pelos pesquisadores em Educação, pode informar, ao espaço de formação profissional, a possibilidade de outra compreensão e práticas no processo de formação docente.

Percebe-se também, a partir de Tardif (2000; 2002), um convite para repensar as práticas formativas na universidade, pois:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação (TARDIF, 2000, p. 17).

Tardif (2000; 2002) está convocando os colegas universitários de profissão a repensar as práticas formativas, a valorizar os conhecimentos e a formação do profissional do magistério. Mas, para isso, também convida a problematizarem a crença em uma lógica disciplinar que não atende aos desafios – e de certa forma até se afasta – da complexidade que é o exercício profissional docente. Para Tardif (2002), é indispensável começarem a relacionar suas práticas e suas atividades a partir de uma lógica profissional (dos saberes) para que atentem as atividades e situações também vivenciadas no trabalho, neste sentido, o autor aponta que na lógica profissional os estudantes têm a possibilidade de conhecer fazendo e refletindo sobre a sua atividade.

Seguindo as ideias de Almeida e Biajone (2007), parece haver uma concordância de que a formação inicial deve possibilitar uma gama de experiências que envolvem a prática e permitir atuação em situações complexas de ensino. Neste sentido, o repertório de conhecimentos sobre o trabalho deve constituir-se mediante as experiências e reflexões nos espaços de atividade docente para que seja possível a dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre as vivências de sala de aula e a pesquisa, entre professores da EB e os formadores universitários. Perspectiva que defendemos neste trabalho.

Almeida e Biajone (2007), baseando-se no ideário de Shulman, apontam que aprender a partir da prática é fundamental para dominar os processos do ensinar, pois seria por meio dele que se oportuniza à futura atuação docente certa familiaridade com os casos cotidianos. Mas para tal perspectiva ser efetivada em instâncias de formação docente pontua-se a necessidade de construir um repertório de experiências de ensino, no qual se inclui a vivência de erros, acertos, experimentação de estratégias, etc. O contato com os saberes referentes à docência, ainda durante a formação propicia aos estudantes aprenderem com os professores experientes – situações similares as que conduziram esse projeto a pensar sobre o Pibid.

Em virtude das ideias expostas, é indispensável propiciar diferentes experiências de aprendizado profissional ao longo do processo de formação inicial, permitindo os estudantes se familiarizarem com saberes da docência e problematizarem as experiências vivenciadas nos espaços formativos com o objetivo de que o processo de aprender ofereça bases para a construção dos referidos saberes, tomando como base os saberes plurais que compõem a docência como bem colocou Tardif (2002) dos saberes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que se apresentam com suas características a depender do contexto de edificação.

Entendemos, juntamente dos autores que se baseiam nos estudos dos saberes, que a formação inicial estimula a construção de saberes docentes e procura dotar o futuro professor das competências acima citadas para que se possa assumir a atividade docente em toda a sua complexidade. Isso remete às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial do professor em nível superior, preconizada na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2019 e, principalmente, a de 01/07/2015, que estabelece no Art. 2º que, no projeto formativo:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Evidencia-se, desse modo, que a construção sólida de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas contribui para que o futuro professor tenha condições de assumir as demandas a ele destinadas quando da sua atividade docente.

Assim, entendemos que a forma como Tardif (2002) e os demais autores aqui citados se apoiam na episteme da prática profissional e discutem a categoria dos saberes dos professores

disponibilizam elementos de aproximação para compreender como aconteceu essa construção de saberes por aqueles que estiveram na condição de licenciando de iniciação à docência do Pibid de História/UFPE, tentando identificar quais destes conhecimentos plurais compuseram a preparação profissional entre os aspectos propriamente da profissão, da disciplina, do saber curricular e experiencial para evidenciar como julgam o impacto da vivência no programa com vistas à atuação profissional como professor.

Mas para pensar como os saberes se constituíram nos egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE nos parece indispensável um esforço de compreensão. Para isso, buscamos perceber como, historicamente, tem sido tratada a formação de saberes na formação inicial do professor de História.

3 SABERES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Ao pensar nos saberes que compõem a formação docente para o magistério na área de História, percebe-se uma série de problemas que acompanham sua trajetória histórica. Esses problemas que constituem essa trajetória, apesar de já evidenciados, continuam a fazer parte dos cursos de licenciatura, alguns atenuados, outros aprofundados dado o tempo que lá estão, por isso, consideramos básica a discussão desta questão. Ao mesmo tempo, entendemos que o debate sobre as posições defendidas para formar o professor podem dizer sobre nossa identidade profissional, sobre o que é ser ou tornar-se professor de História no Brasil de hoje, suas permanências e mudanças.

Nos últimos anos, um conjunto de medidas levadas a efeito pelo Ministério da Educação toca direta e indiretamente à formação de professores. Dentre as que recentemente têm tomado dimensões acentuadas, por impor outros sentidos à formação docente, estão as que vieram por meio da instituição da Reforma do Ensino Médio²⁶ (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e da BNCC (Parecer CNE/CP nº 17, de dezembro de 2017) que se desdobram nas novas DCN da formação de professores, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Logo, essas três alterações na regulação da educação básica e na formação de professores interferem sobre os percursos e perspectivas dos saberes que passam a compor a preparação do professor de História, ou seja, elas introduzem novos elementos de reflexão, associados diretamente ao docente que vai ingressar no magistério na EB.

Uma das situações problema que marca os cursos de licenciatura, o de História em particular, é o descompasso entre os saberes disciplinares de referência e os saberes da formação pedagógica, problema tão antigo quanto a institucionalização desses cursos nas universidades. Os primeiros desses saberes são oferecidos pelos Departamentos de História, desvinculados e inseridos de forma quase incongruente à formação pedagógica oferecida por Faculdades e

²⁶ A reforma no currículo do ensino médio impele a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura; além de alterar os conteúdos da formação continuada de professores com o intuito de que estes se apropriem da nova proposta. Essa tendência, além de estar explícita na Lei nº 13.415/2017, também foi mencionada pelo MEC, durante a entrevista coletiva para a imprensa, concedida no dia 18 de outubro de 2017, momento em que o grupo político do Ministério anunciou que uma das medidas da Política Nacional de Formação de Professores seria a criação de uma Base Nacional Comum para formação de professores como forma de ajustar a formação de professores às orientações curriculares para a Educação Básica. O notório saber, incluso no Art. 61 da referida Lei também impacta na imagem do profissional docente, pois mesmo que restrita à Educação Profissional, abre precedentes para que avance a desprofissionalização do magistério na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Centros de Educação. Segundo Oliveira e Freitas (2014), ao levar em consideração suas funções nas áreas de Educação e História e ao relacionar o caso brasileiro ao de alguns outros exemplos na Europa e nos Estados Unidos, percebem que, mesmo quando a formação pedagógica está alocada nos Departamentos de História, a relação entre esses componentes da formação é problemática, insuficiente ou inexistente. Segundo Oliveira e Freitas: “O resultado dessa divisão é o isolamento dos futuros professores de História na tarefa de reunir produção do conhecimento histórico com possibilidades de aprendizagem desse mesmo conhecimento histórico” quando inseridos nas escolas de EB (2014, p. 134-135).

Uma extensa literatura da área da formação de professores coloca que uma das primeiras questões a serem pensadas são estratégias de aproximação entre os campos do saber constituintes do profissional docente em História, notadamente aqueles de que são responsáveis dos departamentos de Educação e História. Isso tendo em vista superar a resistência que marca os respectivos centros de formação para construir currículos e práticas de cursos de maneira conjunta (FARIAS, 2019).

Outra questão preocupante para a formação docente é que, historicamente, essa formação tem se centrado, principalmente, no saber de referência, como se somente ele bastasse, sendo relegado ou diminuído o valor dos demais saberes que constituem a identidade do professor. Este dado permanece, mesmo com as discussões dos últimos 30 anos, presente nos cursos de licenciatura, como lembram Villalta (1993); Batista Neto (2006); Cerri (2013); Nascimento (2013), Ferreira (2016) e Farias (2019). Expressa-se, por exemplo, a partir da rejeição ou do descaso com os saberes pedagógicos por parte dos discentes de História, que após receberem doses consideráveis de saberes disciplinares da área de referência e vivenciarem as hierarquias que demarcam a formação universitária do professor de História, tendem, paradoxalmente, a adotar uma identidade de bacharel, o que acarreta, de ordinário, em repulsa aos componentes de formação docente.

Esses dados colocados marcam a maneira como a formação profissional docente vem se dando, principalmente, quando ela se faz por meio das universidades.

3.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS QUESTÕES QUE MARCAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL

Luís Fernando Cerri (2013), no texto em que discute o percurso da formação de professores de História no Brasil, analisa que, desde o período colonial, tem-se construído um conjunto de pensamentos e práticas a respeito do trabalho do professor. Essa mescla de

símbolos historicamente constituídos ilustraria o porquê da formação docente, quando institucionalizada por meio das universidades, valorizar sobremaneira os saberes de referência em detrimento dos saberes de cunho pedagógico. Para Cerri, o fato de a colônia seguir estritamente o modelo de sua metrópole justificou, primeiramente, a entrada e tutela do ensino pela Companhia de Jesus. A Ordem Jesuíta tinha como dever tutelar e organizar o ensino na metrópole e nas colônias portuguesas. Esse primeiro passo exemplificaria algumas características que perduram na compreensão do trabalho do professor, como, por exemplo, a ideologia do dom, segundo a qual se entende a docência como uma capacidade inata, para a qual inexistiria a necessidade de uma formação rigorosa. Essa concepção de formação apostaria também em um certo autodidatismo.²⁷

Cerri (2013) continua sua análise afirmando que após o período colonial, seguiu-se o longo século XIX. Nele, a docência foi concebida por pessoas formadas em diversas áreas, em um contexto escasso de cursos superiores e marcado pela ausência de universidades. Isso porque, como recorda Tanuri (2000), os primeiros 50 anos do Brasil Império foram de escassez de professores até para o curso primário e de ensaios rudimentares de formação docente.

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, recebera desde a sua fundação, em 1837, o destaque de “escola-padrão”, criada para ser o “templo do saber oficialmente aceito”. Seus currículos eram o padrão para os demais colégios de mesmo nível no Brasil. Os professores do Pedro II e dos colégios equiparados, especialistas das disciplinas específicas, eram bacharéis, ou seja, formados em cursos que ofereciam ferramentas similares aos conhecimentos que constavam no currículo escolar. Dessa maneira, as disciplinas do campo das humanidades eram, geralmente, ministradas por bacharéis em Direito ou por sacerdotes católicos que tinham em sua formação os conhecimentos de Filosofia e Teologia (MENDONÇA *et al.*, 2013).

A inexistência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino secundário, questão que só começou a ter os primeiros cursos ofertados a partir dos anos 1930, apontaria outro indício para o entendimento de que foi tardia a instituição da formação de professores para o magistério no ensino secundário. Outro problema dos cursos, quando institucionalizados nas universidades, é revelado pelo caráter iminentemente bacharelesco²⁸ e

²⁷ Segundo Saes (2007), a ideologia do dom sustenta que a capacidade profissional seria obtida sem a necessidade de estudo ou esforço pessoal. Na verdade, a ideia de “dom” se aproximaria de um atributo concedido desde o nascimento, de modo irreversível e intransferível, a outros sujeitos. O dom estaria ainda, associado à noção de raridade intelectual e caráter nato, obtido por razão desconhecida e enigmática.

²⁸ Chamo de caráter bacharelesco a concepção na qual a formação para o ensino é acessória à formação do saber a ensinar (conhecimento de referência). Embora esteja em um curso que forme professores as práticas formativas e a organização do curso tendem a valorizar os componentes de formação do bacharel em detrimento aos conhecimentos educacionais.

da concepção de que os saberes pedagógicos são um apêndice da formação específica, visto que a cultura da formação dos bacharéis é anterior àquela que prepara especificamente à docência. Com base no trabalho de Mendonça *et al.* (2013), que discute os primeiros professores selecionados para o Colégio Pedro II, pode-se compreender os conhecimentos necessários à docência naquela instituição modelar. Na qual os requisitos de ingresso eram: valorização dos indivíduos com experiências de formação no exterior e comprovações de natureza científica do domínio do campo disciplinar (por meio de publicações, por exemplo), decorrendo desta constatação que não se esperava deles, paritariamente, competências pedagógicas.

Quando enfim se instalam os primeiros cursos superiores de formação docente para o ensino secundário, os currículos se elaboraram de forma fracionada. Eles se organizaram em dois momentos claramente distintos: a *formação específica* e a *formação pedagógica*, esta restrita a algumas disciplinas educacionais e o componente de Prática de Ensino, entrando na cena ao final.

No tocante aos saberes da formação específica, os futuros docentes cumpriam, durante três anos, componentes curriculares cujos conteúdos eram de natureza científico cultural e, somente para aqueles que pretendiam ingressar no magistério, era oferecido um quarto ano do curso, conhecido como Curso de Didática. No curso de Didática, o professor em formação era familiarizado com as técnicas indispensáveis ao desempenho da tarefa de transmissão dos conteúdos adquiridos nos primeiros três anos (AYRES, 2005, p. 50).

Nas universidades, a partir da década de 1930, os bacharéis poderiam então acrescentar um ano à sua formação com disciplinas da área de Educação para a obtenção da habilitação ao ensino no nível secundário – origem do currículo conhecido como 3+1 (CACETE, 2014). As pesquisas demonstram que as marcas deixadas pelo modelo inicial de formação docente nas universidades, instituídas durante a era Getúlio Vargas (1930-1945), foram profundas, duradouras e pouco benéficas à valorização da formação profissional docente que, inicialmente, esteve a cargo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. As críticas a esse currículo se caracterizam pela dissociação entre teoria e prática, pelo afastamento entre os campos da formação e do exercício profissional, pela prevalência dos saberes disciplinares sobre outros saberes que constituem a identidade e o trabalho do professor (BATISTA NETO, 2018).

Como ressalta Diogo Roiz (2007, p. 78), os cursos de formação docente, como algo novo iniciado nos anos 1930 no Brasil, eram ministrados por “autodidatas”, oriundos dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Historiadoras, como Ferreira (2016), destacam também, com relação ao curso de História, a inicial relevância atribuída aos historiadores franceses na

disseminação e organização dos primeiros cursos. Nota-se que essa forma de organização dos cursos é decorrente da representação de professor que se tinha, das competências que eles deveriam possuir, ou seja, é sobre essa base, de hegemonia bacharelesca, que se dá a preparação para a docência.

O modelo curricular da formação em História na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro – modelo para as demais universidades, a partir de 1939 – exemplifica a organização do curso, como no quadro abaixo:

Quadro 1 – Currículo mínimo do curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil) 1939

1º ano de curso	2º ano de curso	3º ano de curso	4º ano de curso
Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil	Didática Geral
Geografia Humana	Geografia Humana	História Contemporânea	Didática Especial
Antropologia	História Moderna	História do Brasil	Psicologia Educacional
História da Antiguidade e História da Idade Média	História do Brasil	História da América	Administração Escolar
	Etnografia	Etnografia do Brasil	Fundamentos Biológicos da Educação
			Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

A FNFi e seus cursos se tornaram modelo, na época, para as demais instituições de ensino superior do país. É dessa configuração do currículo denominado de 3+1, que se encaminham, nas décadas seguintes, dissociações e hierarquias, como a compreensão da licenciatura como formação complementar ao bacharelado, do ensino de História como aplicação da pesquisa histórica e a marcante dicotomia entre os saberes que formam o professor, denotando uma compreensão segundo a qual o trabalho docente não requisita a utilização de múltiplas habilidades para seu desenvolvimento.

Vale lembrar que até 1955, os cursos de História e Geografia eram ofertados de forma conjunta e aglutinavam de maneira mais ou menos equilibrada os componentes de cada área, como exemplificado pelo Quadro 1. No entanto, o entendimento de que cada um desses campos produzia um saber específico, forçou o desmembramento destas disciplinas a partir da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, assinada pelo presidente Café Filho (1955-1956) e pelo ministro Cândido Motta Filho. Os estudantes universitários que entraram anteriormente à

vigência da referida lei, como aconteceu na Universidade do Brasil e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ainda receberam habilitação em História e Geografia até os anos 1960.

Ao discutir a formação do professor de História, de sua instalação nas universidades até a institucionalização dos mestrados profissionais em Ensino de História, Ferreira (2016) argumenta que os cursos universitários de História surgiram com o intuito de formar profissionais para o magistério no ensino secundário (1º e 2º ciclos). Em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1934, desde sua origem teria se dedicado a formar seus estudantes para atuar como docentes das escolas deste mesmo nível (p. 22).

Ferreira (2016) entende que após períodos autoritários, a exemplo do Estado Novo (1937-1945) ou do regime militar (1964-1985), houve certa circulação de ideias resultando na oxigenação da discussão sobre a necessidade de melhorias na formação de professores e do sistema educacional como um todo. Muitas das propostas defendidas após períodos autoritários teriam o objetivo de melhor preparar o profissional do magistério para a “realidade do ensino”.

Segundo a perspectiva de Ferreira (2016), os anos 1950 e 1960, por exemplo, foram, para a área de formação em História, se definindo como de intensas discussões a respeito dos conhecimentos que deveriam formar o professor e sua identidade.

Esse período predecessor ao regime militar teria sido de transformações sociais que ensejaram modificações também no âmbito das universidades e dos cursos por ela oferecidos. Como menciona Ferreira (2016, p. 23, grifo nosso): “Em 1958 já havia sido lançada a Campanha pelas Reformas de Base”, esse pacote de reformas englobava a “reforma agrária, a reforma financeira e a **reforma educacional**”. Seria neste período que também teria ganhado vulto o debate no Congresso Nacional brasileiro sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), iniciado em 1948. E no mesmo sentido a proposta de “Reforma Universitária passou a ser tema central na agenda das forças de esquerda” (FERREIRA, 2016, p. 23).

A instituição da LDB (Lei nº 4.024) em dezembro de 1961, assinada pelo então presidente João Goulart, teria representado um importante avanço para o movimento de reformulação do próprio ensino superior que se gestava no país. Dará impulso e estímulo à produção científica que desembocará, já no regime militar, no desenvolvimento progressivo da pós-graduação brasileira. Esse contexto favorável ao investimento em programas voltados à pesquisa nas áreas do conhecimento abre brechas a práticas, nos anos que se seguem, valorizadoras da pesquisa em desfavor da formação para o magistério. A decisão reverbera no campo das práticas pedagógicas e docentes dos professores universitários que passam a concentrar seus principais objetivos na formação para a pesquisa, por conseguinte, nos

mestrados e doutorados. Os cursos nestes níveis em História começam no ano de 1970, sendo o Curso de Mestrado em História da UFPE criado em 1974 (FERREIRA, 2016).

A LDB n° 4.024/1961 atingiu a formação de professores para o magistério na medida em que desobrigava a existência de uma Faculdade de Filosofia para a constituição de Universidades. Quanto à formação docente ou ao trabalho do professor, a LDB de 1961, como comenta Nascimento (2013), mostrou-se mais preocupada com o preenchimento de vagas de professor, com formação em nível superior, na educação básica do que com um investimento adequado e necessário em formação de qualidade. No Art. 117 ficou estabelecido: “enquanto não houver número suficiente de professores licenciados em Faculdades de Filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência”. Tal ideia estava em contradição com o Art. 59 que previa o grau de licenciado em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para o professor do ensino secundário (2º ciclo). Essa ambivalência denota que o recrutamento para a docência ainda se dava de maneira improvisada, cabendo ainda o recurso ao exame de suficiência para preenchimento de vaga. O foco estaria no provimento e não na formação necessária para as atividades no ensino.

O movimento pelas reformas, mesmo abrangendo diferentes tendências sociais, se caracterizava pela noção de que a educação necessitava de alterações em seus objetivos e em suas concepções pedagógicas para atender ao processo de mudança em curso no país. A universidade, para apoiadores da reforma, já não estaria acompanhando as transformações sociais, e não conseguia produzir ciência e, conseqüentemente, pensar o desenvolvimento tecnológico do país.

Segundo Ferreira (2016), os anos 1950 e 1960 e sua efervescência, como as Reformas de Base, teriam impulsionado movimentos de estudantes, de associações científicas (a Associação Nacional de História (ANPUH) foi criada em 1961²⁹) e outras entidades a repensar a educação brasileira e a maneira de como formar professores e professores de História no ensino secundário.

No campo específico da História, a discussão historiográfica dos profissionais buscou, nos anos 1960, a partir da problematização de uma história do “tempo recente”, enfatizar os problemas sociais e a própria compreensão do mundo contemporâneo. Essa inovação na historiografia brasileira, segundo Ferreira (2016), poderia responder também aos interesses de

²⁹ Em seu início denominada Associação de Professores Universitários de História (ANPUH), ela era integrada por docentes vinculados a instituições como a Universidade do Brasil e a USP. Segundo Martins (2000, p. 111) era uma associação científica formada por professores-pesquisadores e que se caracterizou por suas atividades acadêmicas de pesquisa e divulgação da produção histórica. Quando necessário também discutia questões relacionadas ao ensino superior e à formação do professor de História.

um saber necessário ao ensino, pois, de um lado, problematizaria, como lembra Nadai (1993), as práticas pedagógicas dos professores de História que não aproximavam os alunos do conhecimento histórico e se resumiam a uma história factual e cronológica (uma história morta, pronta e acabada). Por outro lado, poria em relevo a compreensão de uma história viva que, estudando o presente, vai até o passado e permite uma proximidade entre conhecimento histórico e realidade social dos alunos do ensino secundário, tendo em vista que o olhar de uma História como processo parecia uma alternativa à realidade apresentada. Mas para que essas renovações em termos dos saberes de referência chegassem ao ensino, a formação docente teria que ser repensada, suscitando refletir sobre o currículo do ensino secundário, seus materiais e métodos. Segundo Ferreira (2016):

A temática da necessidade de transformações no ensino da História se manifestou em diversas ocasiões e através de diferentes canais. No I Congresso Brasileiro de Universitários de História, em 1960, as questões debatidas foram as problemáticas do ensino da História, a **formação profissional do professor** e as deficiências do livro didático no ensino secundário. Os estudantes dos Centros de Estudos de História da FNFi, da Faculdade de Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de Minas Gerais (UMG) e da FFCL da Universidade de São Paulo (USP) assumiram uma postura crítica em relação aos cursos de História de suas faculdades (FERREIRA, 2016, p. 25, grifo nosso).

A partir das análises de Ferreira (2013), a configuração dos cursos de História, após se separar da Geografia no ano de 1955, não estaria atendendo às expectativas de um conjunto de estudantes e docentes universitários. Logo, os primeiros encontros de professores de História também tiveram o caráter de reexaminar a formação em nível superior em História, o currículo do curso – que não havia se alterado desde sua separação da Geografia –, a formação de professores e outros temas referentes ao campo historiográfico.

Alguns sujeitos, nesses primeiros Encontros Nacionais de História, propuseram transformações no curso ofertado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e outras instituições, ampliando a discussão, na universidade, sobre suas práticas formativas. Nas palavras de Ferreira (2013, p. 61), “os pontos mais analisados e debatidos pelos alunos foram as aulas prelecionais, em que o docente discorria sobre um determinado tópico sem que houvesse a participação dos discentes, e as deficiências do currículo”. A crítica apontava que a formação não respondia às necessidades fundamentais do trabalho do professor na escola secundária nem se empenhava no desenvolvimento do historiador e na introdução da pesquisa nos cursos de graduação em História.

Segundo Ferreira (2016), diversas discussões versavam sobre assuntos como a renovação do ensino universitário por meio das licenciaturas, a formação para o ensino de

História na escola secundária, ou ainda colocavam em questão o universo das próprias práticas que configuravam a formação do professor de História até meados de 1960. Aspectos políticos do curso e de seus professores eram pautados pela necessidade de especificar os objetivos e estratégias de tal formação. Essas discussões ganhavam destaque, pois até o fim dos anos 1950, os historiadores não tiveram participação efetiva nas políticas destinadas à formação dos professores (NASCIMENTO, 2017).

Depreende-se do domínio da História um tempo marcado por debates conjuntos entre historiadores e estudantes do curso para superar problemas da formação e também da ordem da produção do conhecimento histórico. Segundo Ferreira (2016), propostas com o objetivo de qualificar a formação inicial docente eram reflexo das discussões sobre o papel da educação na sociedade brasileira e sua “luta contra o subdesenvolvimento e em favor da conscientização da população que encontravam eco nas universidades e nos centros de estudos de história”. Nota-se, como constata Thiago Rodrigues do Nascimento (2013), que o interesse também estava em delimitar as estratégias de formação da área de História no Ensino Superior, pois durante os anos precedentes ao regime militar era incerto o que deveria constar no curso e como deveria se processar a formação de tal profissional.

No que se refere à formação docente no contexto nacional, o que se nota é a consolidação do modelo de formação proposto inicialmente (o chamado 3+1). Data do ano de 1962, por exemplo, o Parecer nº 292/1962 aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que reforçava o “modelo 3+1” para a formação docente pelo qual o estudante cursaria dois conjuntos de estudos: os estudos do bacharelado e os estudos do “ano da didática” (CACETE, 2014). As matérias pedagógicas, como eram chamadas à época, correspondiam a: Psicologia da Educação; Didática; Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino. Já as disciplinas específicas e do tronco obrigatório seguiram o modelo quadripartite francês da História (de História Antiga à Contemporânea, passando pela História do Brasil e da América) e, em sua parte variável, estavam os conhecimentos associados ao saber histórico.

Segundo o Parecer nº 292/1962, os dois troncos de estudos teriam que se articular, embora constituíssem campos separados. No entanto, o documento acabou por reforçar a concepção de que o bacharelado era o requisito indispensável para a licenciatura. Uma novidade em tal documento foi que “consagrou o uso do termo ‘licenciatura’ para a totalidade do curso que prepara o professor” (CACETE, 2014, p. 1060).

Quadro 2 – Currículo da formação do professor de História, conforme Parecer nº 292/1962

Parte fixa	Parte variável	Licenciatura
Introdução ao estudo da História	Sociologia	Psicologia da Educação
História Antiga	Antropologia Cultural	Elementos de Administração Escolar
História Medieval	História das Ideias Políticas e Sociais	Didática
História Moderna	História Econômica (Geral e do Brasil)	Prática de Ensino
História Contemporânea	História da Arte	
História da América	Literatura Brasileira	
História do Brasil	História da Filosofia	
	Geografia (Geo-História)	
	Filosofia da Cultura	
	Civilização Ibérica	
	Paleografia	

Fonte: Parecer nº 292/1962 (Formação pedagógica nas licenciaturas), aprovado em 14 de novembro de 1962.
Parecer nº 377/1962 (História. Habilitação única: licenciatura), aprovado em 19 de dezembro de 1962.

Como demonstra o Quadro 2, outra inovação do Parecer CFE nº 292/1962, redigido por Valnir Chagas, foi a instituição do componente de Prática de Ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado em substituição à disciplina de Didática Especial. A partir desse momento, é instituído um componente que se relaciona diretamente com o campo de exercício profissional e que deveria ser cumprido de forma obrigatória em todos os cursos de formação de professores (CARVALHO, 1992, p. 247). Segundo Batista Neto (2018), o componente tinha um “caráter de intervenção pedagógica na escola de Educação Básica, realizada por um estudante, em geral, nos dois últimos semestres do curso”.

Já em 1968, com a Reforma Universitária, há uma alteração no modelo de isolamento entre “teoria e prática” na formação docente, pois acontece a separação das unidades acadêmicas responsáveis pela formação específica e pela formação pedagógica.³⁰ Algumas universidades de vulto no país ao desmembrarem a formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tencionavam instituir os Departamentos de Educação – mais tarde denominados Centros de Educação –, como aconteceu na Universidade de São Paulo (USP) em 1969, ou seja, quando já vigorava o regime militar. A desvinculação entre os centros acadêmicos de conhecimentos de referência e os centros ou faculdades de educação preconizada pela Reforma Universitária consagraria, em definitivo, a falta de diálogo entre os saberes que regem a atuação docente, entre os saberes de referência e os pedagógicos.

³⁰ Lei nº 5.540/1968, cujas repercussões também se fizeram sobre a organização institucional das universidades públicas com o intuito de reduzir a destinação de recursos e potencializar a produtividade. Mesmo com o contexto político ditatorial, segundo Pereira (1999), a formação docente passou a constituir-se como objeto permanente de estudo no espaço acadêmico.

A desarticulação das faculdades de filosofia, cingida em diferentes institutos com a consequente criação das faculdades de educação, não era, entretanto, uma solução consensual e causava preocupações. Temia-se que a falta de integração entre formação pedagógica e formação específica, além do caráter excessivamente teórico dos cursos, agravava-se com a separação e a distância física entre as diferentes unidades. (CACETE, 2014, p. 1069).

Cerri (2013) expõe que a Reforma Universitária de 1968 conseguiu aprofundar a distinção entre teoria e prática, e as empurrou à dicotomia ao separar os saberes e realocá-los em centros diferentes e concorrentes.

Compartilhamos a opinião de que essa reforma teve o condão de aprofundar ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica (CERRI, 2013, p. 117).

A partir das observações de Cerri (2013), depreende-se que se consolidaria, no fim dos anos 1960, certa dicotomia entre as áreas de Educação e de História em termos da formação docente, consolidando-se discursos em certa medida opostos e concorrentes.

Em 1964, o Brasil havia vivenciado uma ruptura institucional abrupta e um processo de reorganização política. O presidente João Goulart foi deposto por meio de um golpe militar, com apoio de alguns setores da sociedade civil. A partir desta ruptura, tem início a segunda experiência ditatorial no país decorrente de um golpe de Estado. A existência de um regime militar alterou profundamente, não somente o ensino superior mediante a reforma universitária (Lei nº 5.540/1968), mas reorganizou também o sistema de ensino básico com a instituição do I e II graus por meio da aprovação da Lei nº 5.692/1971. Isso porque o ensino básico era compreendido como elemento fundamental ao progresso econômico.

Esse significativo pacote de mudanças operado em todos os níveis de ensino durante o período de governo dos generais resultou de pressões exercidas por setores empresariais que apoiavam o regime. As mudanças tinham o objetivo de fazer o sistema educacional se alinhar ao modelo político-econômico vigente.

Os anos 1970 e 1980 foram marcados por uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica. Nele, o professor é concebido como um mero técnico transmissor de conhecimentos produzidos por terceiros, replicador das teorias produzidas na universidade. O intuito era que a formação habilitasse o docente a implementar elementos técnico-pedagógicos

nas escolas de I e II graus. Como nos diz Ana Maria Monteiro (2002), a “atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Nessa perspectiva, a formação pautava-se no conhecimento do conteúdo histórico e nas técnicas de transmissão deste conteúdo, ou seja, no como ensinar, devendo o estudante durante a formação inicial aplicar em componentes como o Estágio Curricular os conhecimentos adquiridos, numa concepção bastante associada ao treinamento (BATISTA NETO, 2018).

Segundo Ferreira (2016), o propósito da formação nestes anos era permitir o acesso a habilidades básicas e mecânicas, que levariam a um contingente mais numeroso, no entanto minimamente capacitado, para o ingresso no mercado de trabalho. É neste sentido que Ferreira (2016) coloca como emblemática a instituição do curso conhecido como “licenciatura curta”, denominada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/1971 de licenciatura de primeiro grau. Ela teria a função de capacitar os professores, por meio de uma formação aligeirada, para lecionar nas séries de 1º grau, ou seja, da 1ª a 8ª séries. Diferentemente das licenciaturas plenas, que continuariam a existir, a licenciatura curta tinha uma proposta imediatista para suprir as necessidades urgentes do número de escolas de 1º e 2º grau que vinham aumentando no país. No caso das licenciaturas plenas, ela deveria formar o profissional para se tornar pesquisador ou especialista em sua área do saber. O resultado de tal decisão política foi o comprometimento da formação profissional dos professores, com a adoção de práticas aligeiradas, de qualidade duvidosa e de duro controle político-ideológico.

Na área específica da História, a mudança mais impactante foi a criação da licenciatura denominada de Estudos Sociais, pois ela reunia conteúdos de História, Geografia, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil e estava sob a influência dos interesses da Doutrina de Segurança Nacional. A elaboração desta área disciplinar acabou por limitar aos profissionais de História o trabalho com o 2º grau, pois caberia, a partir da Portaria nº 790/1976, aos formados em Estudos Sociais a tarefa do ensino de 1º grau. Além do teor ideológico da área de Estudos Sociais, muitos professores se formariam em modelo de curta duração, com carga horária expressivamente reduzida e aligeirada. Desse esquema, decorre o aumento do número de professores nas escolas, mas sem a devida qualificação, acentuando a precarização do trabalho docente e o esvaziamento das disciplinas de Humanidades.

Na área de História, inicia-se, em meados dos anos 1970, um combate contra a licenciatura curta e contra os Estudos Sociais. O intuito principal dos historiadores, representados pela ANPUH, mas também da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) foi se opor e tentar rever as decisões do Parecer nº 790/1976 que resumia a atividade em História e Geografia ao 2º grau. Reaver a potencialidade das disciplinas na formação docente e no ensino

básico foi o objetivo. A luta contra esses novos cursos e modos de formar o professor demonstrava, como sustenta Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 24), uma clara desqualificação das Ciências Humanas. No tocante a formação de professores, a pesquisadora vai adiante:

A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o material didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade (FONSECA, 2010, p. 28).

Os resultados dessas políticas do período militar foram extremamente danosos aos cursos de licenciatura e a representação da formação docente. A professora Déa Fenelon (2008) ao refletir, já em um período de transição política (início dos anos 1980), sobre a formação do profissional em História, tece um conjunto de críticas direcionadas à concepção das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, pois ao seu olhar elas instrumentalizavam o ensino e reduziam a formação docente.

Por todas estas razões faz das Ciências Humanas o instrumento da reprodução ideológica do sistema. Daí a História oficial, o controle dos programas, a diminuição das aulas ao estritamente necessário, desdobramento da História em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Se das Ciências Exatas se espera a formação de profissionais destinados ao controle da produção, das Ciências Humanas se espera a formação de profissionais para a reprodução ideológica dos valores dominantes (FENELON, 2008, p. 29).

Em tom de ironia, Déa Fenelon (2008) criticava a ideia de que as Ciências Humanas deveriam prestar-se à reprodução da ideologia dominante, como teria sido em sua análise o intuito das reformas perpetradas no período de regime militar. Para Fenelon, a introdução de cursos como Estudos Sociais teria como propósito principal esvaziar as disciplinas consideradas problematizadoras, em suas palavras, “perigosas”, propondo a formação de professores obedientes, serviçais do sistema dominante.

Com o crescimento, no cenário nacional, da oposição à disciplina de Estudos Sociais e à licenciatura curta, elas entram em decadência no fim dos anos 1970. Durante o XII Encontro Nacional de História da ANPUH em 1984, os historiadores votaram moção pela extinção dos Estudos Sociais e encaminharam proposições nos seguintes termos:

a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau; b) pela redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História; c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau, em qualquer

condição que seja ministrada e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária. (FENELON, 1984, p.19).

Durante os anos 1980, as IES que possuíam as licenciaturas em Estudos Sociais começaram a solicitar a mudança deste curso e sua transformação em ciclo elementar das licenciaturas em História e Geografia. As licenciaturas curtas foram extintas definitivamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, editada em 20 de dezembro de 1996. De acordo com o Art. 62 dessa Lei:

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 nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A tarefa de formar professores nas universidades para atuar na escola de 1º e 2º graus durante o regime militar, segundo Cerri (2013), foi extremamente deficiente devido ao afastamento entre o que se propugnava nos espaços universitários e a realidade do ensino. Alheia à realidade educacional brasileira, a universidade se centrava na busca por formar o intelectual excelente, um pesquisador nato, “que por acaso formava-se para dar aulas”. As mensagens levadas pelos profissionais formados nesta lógica, não estariam em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos das camadas populares, categoria social majoritária na demanda desse direito – decorrente da expansão das matrículas nas escolas de 1º e 2º graus –, daí a constatação do impacto da distância entre a teoria e a prática produzida durante a formação do professor.

É interessante a perspectiva da professora Elza Nadai (1985) para quem o regime militar não rompeu com a perspectiva de ensino e de formação que vinha se gestando. Nadai demonstrou em tons vivos como essa concepção de formação em História e de ensino de História era deficiente e estava incrustada no seio da universidade, reverberando em sua quase dissolução em Estudos Sociais e numa formação em uma licenciatura curta em Estudos Sociais.

Paralelamente à desvalorização da formação inicial de professores, durante o período ditatorial, a formação para a pesquisa em nível de pós-graduação foi se organizando. Essa estruturação trouxe qualificação profissional para os pesquisadores e, conseqüentemente, espaço para atuação nos mestrados e doutorados que eram criados. Esses profissionais, devido à própria organização da carreira universitária, voltaram-se cada vez mais para a pesquisa e o ensino na pós-graduação. A preocupação de formar estudantes com qualidade e na relação com a pesquisa era atividade secundarizada pelos professores. Desde então, a distância entre os

esforços empregados na tarefa de formar com qualidade o graduando e o pesquisador na pós-graduação só aumentou, tendo este último modo de capacitação sido maiormente valorizado, como demonstra Ferreira (2016).

Em conferência ministrada no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em 1981, a professora Déa Fenelon – formadora de professores de História – refletia sobre como vinha se dando a formação e a realidade do ensino superior que habilitava o professor da EB em História até aquele momento. Suas colocações soaram como autocrítica das práticas pedagógicas efetuadas no curso oferecido pela universidade. A escrita penetrante e o tom crítico demonstraram a insatisfação com os modos de formação operados nos cursos de História que, em alguma medida, estariam contribuindo ao serviço de legitimação da ideologia dominante mediante suas disciplinas, servindo como objeto de reprodução social (FENELON, 2008).

Em passagem desse mesmo artigo de 2008, a professora Fenelon discute a importância de se atrelar a ciência histórica e a realidade social com a qual trabalha o formador, sobretudo, ao público com que lida, “estudantes da licenciatura” porque:

Vivemos no mundo dos livros e da bibliografia ou então dos papéis velhos e dos arquivos, nos esquecemos que a História se faz a todo o tempo e apesar de nós, também. Pouco se consegue com esta postura porque nos mostramos incapazes de abandonar uma perspectiva de classe. Fazemos a crítica, mas não caminhamos muito no processo de conhecimento, porque dissociamos nossa existência do mundo que nos rodeia, não queremos lidar com a realidade, participar dela, identificar-se com ela e vive-la. Ao contrário disto nós encastelamos no lugar social da ciência e de lá queremos falar como doutores em nossa disciplina (FENELON, 2008, p. 35).

Com esse texto, Déa Fenelon (2008) buscava repensar as dicotomias entre o dito e o praticado na formação em História, que conduzia professores instrumentalizados em reproduzir conhecimentos de terceiros e sendo mal preparados para ensinar História na EB. Fenelon salienta primeiramente a flagrante distância entre forma e conteúdo, ao aludir que colegas de profissão (formadores) não estariam problematizando o conhecimento histórico com seus estudantes, disso decorrendo uma concepção de ciência histórica como algo pronto e acabado, um dado fechado que esses mesmos estudantes passam a perpetuar na EB – transformando-se em um ciclo vicioso de reprodução – não oportunizando a apropriação do método de produção do saber. Pensar a História e sua forma, sua elaboração, procedimentos investigativos, não era prática formativa comum e isso reverberava na maneira como os estudantes respondiam provas durante o curso.³¹

³¹ Provas aplicadas em cursos de História a estudantes são as fontes trabalhadas pela pesquisadora.

No estudo, Déa Fenelon (2008) aponta ainda a existência de certo olhar idealista do formador em relação ao estudante, que deveria responder às expectativas criadas, como se sobre a realidade das salas de formação inicial pairasse somente o estudante de um tipo ideal. Somam-se a isso queixas dos formadores de História das mais diversas ordens, como, por exemplo, o baixo nível com que os estudantes chegam ao ensino superior ou a incapacidade deles em responder uma questão de História satisfatoriamente. Contudo, falava-se do estudante ideal, mas não com o que se comprometiam os formadores para realização desse ideal.

Para a professora Déa Fenelon (2008), a formação oferecida estaria distanciada da realidade social na qual formadores e estudantes se inserem. A extrema cientificização e hábitos construídos dentro da ótica universitária seriam outros pontos limitantes para a compreensão de uma História viva, tornando-a opaca. Essas práticas formam o professor que, nas palavras de Fenelon (2008, p. 27):

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40/50 alunos, 30/40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou 4 anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade. Quase sempre não tem mesmo segurança nem sobre sua própria concepção de História, de ensino e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos antiquados.

Fruto deste descompasso entre o real e o ideal, entre uma formação preocupada com o transmitir conteúdos, mas desapegada com o pensar a própria produção da ciência que serve ao ensino, processa-se, na melhor das hipóteses, a tentativa de reproduzir a experiência de formação. Mas, carecendo de elementos, impera o desconhecimento e a insegurança nos recém-egressos diante da realidade escolar.

Déa Fenelon (2008) estava na verdade convidando os seus colegas formadores universitários a observar o distanciamento entre a ciência histórica e a realidade social para aproximá-las, a perceber a realidade dos estudantes que adentram os cursos de graduação em História e a ponderar as idealizações apriorísticas feitas sobre o aprendente. Convocava tais formadores a se comprometerem em ajudar, dentro do quadro de adversidades, a reverter o cenário desfavorável, pois é diante desse quadro que devem se desenrolar as práticas de formação. Conclamava aos que participam do processo formativo que se sintam como produtores, não como reprodutores de concepções já prontas, para que se superem, no curso de

formação em História, as dicotomias entre ensino e pesquisa, teoria e prática historicamente constituídos.

Desse modo, esse formador precisaria se enxergar como alguém capaz de abandonar a visão da História como um “passado morto” (FENELON, 2008, p. 35), e concretizar a experiência histórica em seu dia a dia, no intento de construir os tempos presente e futuro. Para tanto, defendia a ideia de que se deve começar a valorizar a pesquisa e a produção em todos os níveis de ensino, inclusive nos cursos de formação inicial. No entanto, não uma pesquisa que se importe meramente em angariar dados e organizá-los no tempo, mas “[...] o contato direto com as fontes [...], o necessário posicionamento no presente [...] sem falsos diletantismos ou simples prazer de erudição” (FENELON, 2008, p. 35). Propósito este que não se restringiria unicamente àquele que opta pela pesquisa histórica, mas àquele que percebe a importância da construção do conhecimento em sua área, ou seja, igualmente no ensino.

O professor Villalta (1993), em artigo publicado na Revista Brasileira de História, compara o “professor ideal” com o “professor real” em História. Ainda nesse movimento de repensar a prática formativa nos cursos de História, assinala um contexto controverso de distância entre o ideal e o real. O primeiro, fruto de expectativas de um trabalho mobilizador e crítico, seria raridade, ainda que prometida pela academia. Já o segundo tipo compõe a maioria dos professores que estão em atividade e seriam os repetidores, monótonos, com práticas defasadas do ponto de vista pedagógico e de conteúdo histórico. O discurso construído em torno do professor ideal e do real, segundo Villalta (1993), estaria edificado em termos que eximem a formação universitária em História da participação nesta realidade, imputando aos demais fios que tecem esse contexto a culpa pelo cenário delicado em que se encontra. Logo, os precários soldos destinados aos professores, às longas jornadas de trabalho, à carência das escolas em termos de recursos e materiais didáticos, estariam no cerne do problema, sem vincular a esse processo a formação inicial universitária em História. Daí surge a necessidade de reflexão, pois: “o professor real é também o resultado de uma formação universitária precária, que tangencia a teoria, negligência a prática e não estabelece qualquer vinculação entre uma e outra” (VILLALTA, 1993, p. 227).

Villalta (1993), baseando-se em algumas pesquisas que tratam da realidade do professor de História, tenta demonstrar como a universidade tem contribuído para esta formação. Sua interpretação revela que o curso de História não tem preparado para a pesquisa em História, não tem estabelecido um elo entre teoria e prática durante o curso e que o Departamento de História não se ocupa em centrar suas ações na formação de professores para a EB. Essa tarefa é

delegada aos professores do Centro de Educação e, por isso, se estabelece uma espécie de exílio, onde não há aproximação com o campo da formação docente.

Villalta (1993) também aponta os problemas advindos da própria formação pedagógica. Isso porque ela também se caracteriza por situações similares ao que vem se desenvolvendo com os saberes de referência: conhecimentos arrolados de forma pulverizada e repetitiva durante o curso; distância entre as disciplinas pedagógicas, geralmente as mesmas para todos os cursos, e suas relações com as necessidades do trabalho como professores de História. Distância igualmente problemática está na relação entre realidade educacional em que se desenvolve o ensino e os saberes pedagógicos, idealizados e apartados do contexto de atuação. Por último, a familiaridade com o ensino se situaria na parte final do curso (geralmente os dois últimos períodos), sem possibilitar uma vivência mais orgânica com a realidade do trabalho, visto que o Estágio Supervisionado, neste contexto, é, durante toda formação, o único momento de aproximação com o campo de exercício profissional e o único espaço de relação com os professores da EB.³² Em suas palavras:

Com isso, a prática de ensino, a experiência de ensinar e fazer aprender História, torna-se a grande ausência do processo de formação do professor. Em suma, os cursos de Graduação em História, além de não formarem pesquisadores, fracassam igualmente em relação à formação de professores: os alunos saem precários do ponto de vista teórico e, mais do que isso, quase sem vivenciarem a Prática do ensinar História. Tangencia-se a teoria e negligencia-se a prática no Curso de Graduação em História: eis a nossa participação na formação do “professor real” (VILLALTA, 1993, p. 230).

Esse trecho de Villalta (1993), em que se destacam as deficiências da formação do professor de História, apresenta os pontos em que residem as dissociações. As dicotomias, que no interior da torre de marfim universitária parecem ser suavizadas, mas deveriam, nas palavras do referido autor, serem combatidas, pois quando o recém-egresso começa a fazer, na realidade da Educação Básica, o que lhes foi transmitido nas instituições formadoras, eles viram objeto de pesquisa, mas o universo de concepções e práticas que o formam, não.

Os problemas evidenciados por essa trajetória demonstram que, desde a inauguração do modelo de formação docente denominado de 3+1, nos anos 1930, existe acentuada desarticulação entre os saberes que compõem a formação profissional docente. Essa desvinculação incide e é causa direta de outras dicotomias, como as caracterizadas pela relação: licenciatura e bacharelado; teoria e prática; conteúdo e forma; ensino e pesquisa; saberes

³² Fica evidenciado que Villalta escreve sobre uma realidade de cursos de licenciatura anterior à reforma curricular instituída pelas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2002 (Resoluções CNE/CP n^{os} 1 e 2/2002).

pedagógicos e saberes disciplinares de referência; instituição formadora e campo de atuação profissional. Mesmo com as transformações da década de 1960 e 1970, as dicotomias não foram desfeitas, mas redesenhadas ou ainda potencializadas.

Quadro 3 – Questões que atravessam a formação do professor de História

SABERES DISCIPLINARES ESPECÍFICOS X SABERES PEDAGÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas e componentes não se relacionam na tarefa de formar o professor. • Ausência de relações entre os departamentos formadores. • Relação hierárquica e conflituosa que põe o saber disciplinar na base dos saberes de formação.
BACHARELADO X LICENCIATURA
<ul style="list-style-type: none"> • Dentro desse panorama está uma tradição bacharelesca que põe tal modalidade como requisito indispensável para habilitação como professor. • Dessas relações uma série de hierarquias tem valorizado o primeiro modelo em detrimento do segundo.
TEORIA X PRÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Historicamente tem sido valorizada a teoria e negligenciada a prática. • A teoria e a prática têm sido informadas na formação inicial maiormente de forma instrumental, pouco crítica. • Teoria e prática são atividades contrárias e não formam um amálgama. • Pouca familiaridade com o campo da prática docente durante a formação dificulta relações criadoras diante da teoria.
ENSINO X PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino é tido como campo de aplicação da pesquisa histórica. Objeto de trabalho do professor, “o ensino” é posto na posição de aplicação do conhecimento histórico. • Formação não estimula a atividade de pesquisa durante a formação inicial. • Existe grande dissociação entre essas duas categorias.

Fonte: Elaboração própria.

Como sistematizado no Quadro 3 e no debate, em face desse percurso, certas práticas impregnaram a concepção de formação e de atuação docente, como, por exemplo, a ideia do professor como reproduzidor de saberes em seu ambiente de trabalho. Isso demarca também a separação entre produtores e reprodutores, entre pesquisadores (na academia) e professores (na escola), entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos. Estes últimos entendidos como instrumentação técnica, como meios de aplicação que permitem o ensino, enquanto os saberes disciplinares gozam de status superior, justificado, em certo ponto pela tradição bacharelesca, mas insustentável do ponto de vista da valorização da formação e trabalho docente.

Ao realizar essa digressão na “história dos saberes na formação do professor de História” e analisar os textos de Fenelon (2008) e Villalta (1993), respectivamente divulgados em 1981 e 1993 e que se tornaram referência na área da formação docente em História, o objetivo foi demonstrar como se desenvolveram as concepções e práticas de formação, como se pensaram as habilidades necessárias ao professor e o panorama das principais questões que circundam esse universo formativo desde a sua inserção na universidade.

Ao mesmo tempo, os textos de Fenelon (1981) e Villalta (1993) parecem representativos do universo discursivo da década de 1980 e 1990, período em que se estava repensando as bases

da formação docente em História e dos saberes necessários ao magistério de forma geral, expressas mais adiante a partir do Parecer CNE/CES nº 492/2001; a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº 2/2015; e mais recentemente por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

3.2 SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: panorama e perspectivas

Com a assunção progressiva da ideia de que a docência é constituída por um amálgama de saberes, fruto de movimento internacional de “profissionalização do trabalho docente”, cuja recepção no Brasil remonta aos anos 1980, observa-se a crescente preocupação em formar os professores com base na aproximação com o trabalho na escola e com a pluralidade dos saberes que alicerçam sua atividade, tentando repensar também as dicotomias presentes no processo de formação.

No Brasil, uma série de documentos normatizadores, editados nas últimas três décadas, começa a incorporar a concepção do professor como produtor de saber, como profissional especializado que passa por um processo de formação para atuar no ensino da EB. Decorrentes dessa concepção, programas de incentivo à valorização do magistério têm surgido e oportunizado cenários compostos por possibilidades de compreensão do saber do professor de História e do seu saber-ser, saber-fazer, inerentes às necessidades de seu campo de exercício profissional.

No que se refere à formação do professor de História, já em 1986, a Secretaria de Ensino Superior, SESU/MEC, requereu a um grupo de historiadores que fosse realizada uma análise dos cursos de História no Brasil. O relatório constata as dicotomias já apontadas e sugere que seja da responsabilidade do Departamento de História a formação prática do licenciando do curso. Sugere ainda maior entrosamento entre os Departamentos de Educação e de História, por meio de encontros, seminários e outras atividades que possibilitem pensar a formação do professor (SESU/MEC, 1986 *apud* URBAN, 2009, p. 57).

Em 1997, a SESU/MEC novamente convocou, por meio de edital, as IES a proporem ideias para o que seriam as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. No ano seguinte, um grupo de historiadores indicados por sua associação científica, a ANPUH, produziu o documento das Diretrizes dos cursos de História que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir do Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Segundo esse documento, o futuro professor de História deveria:

[...] **estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões**, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir **demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento** (magistério em todos os graus, **preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.**) (PARECER, CNE/CES nº 492 grifos nossos).

A citação acima supõe a formação de um profissional preparado para trabalhar em diversos âmbitos da atividade de um historiador. A tentativa com isso teria sido a de superar a relação dicotômica entre o bacharelado e a licenciatura e propor a formação integral do estudante, situação que ultrapassaria as políticas dos anos 1970 e 1980 que subsumia a formação do professor a do historiador, diminuindo o status da primeira modalidade de formação. No entanto, observa-se, como critério para a atividade no magistério da EB, a preparação apriorística do historiador, a partir da contribuição exclusiva do campo do conhecimento histórico, ou seja, supunha-se com isso dar uma nova roupagem a uma realidade, na verdade, já praticada. A formação do professor de História seria, basicamente, um desdobramento natural da formação do historiador. As sete competências que deveriam ser trabalhadas pelos cursos de História dariam outros indicativos, pois apenas duas delas diziam respeito à licenciatura e aos conhecimentos necessários aos estudantes desta modalidade de formação.

Segundo o Parecer CNE nº 492/2001, são objetivos gerais do curso de História e específicos da licenciatura:

A) Gerais

- a) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- f) Competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino–aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) **Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento** para os diferentes níveis de ensino (PARECER CNE/CES nº 492, p. 8, grifos nossos).

Os saberes que se pretendem construir no futuro professor revelam a tentativa de se superar problemas antigos da formação específica de historiador (como um ensino sem pesquisa, ou uma teoria sem prática historiográfica), mas, com relação à formação para o magistério, destino da maioria dos egressos, o texto do Parecer não dedica a mesma intensidade, apesar de reconhecer que durante a formação inicial deve o estudante “dominar as diferentes concepções metodológicas”, “problematizar” e “desenvolver a pesquisa”. Portanto, o texto é pródigo em itens que dizem da produção do saber disciplinar e não necessariamente dos demais desafios da docência em História. Nessa perspectiva, aos estudantes da licenciatura se acrescentam duas preocupações: “domínio do conteúdo básico”, ou seja, dizem respeito ao *o que ensinar*, e aos métodos e técnicas do ensino, portanto ao *como ensinar*.

No corpo do documento não há menção à necessária relação entre os cursos superiores de História e as escolas da EB que compõem o campo da experiência prática do estudante de licenciatura. Sendo o componente da prática, no documento, responsabilidade do curso de História com a justificativa de reunir conteúdo e **prática pedagógica**. Na letra do Parecer CNE/CES nº 492/2001, conteúdo e prática pedagógica devem estar associados de forma sistemática e permanente, mas não nos parece relacionada à docência.

Observando em perspectiva histórica a formação do professor de História, podemos dizer que houve avanço na complexificação desta formação endereçada à docência, mesmo que o peso maior tenha incidido na formação do historiador. Isso porque a insatisfação com um curso iminentemente bacharelesco fez emergir uma preocupação com o conteúdo e a forma desta preparação profissional.

As Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de História de 2001 inovam ao conceber o professor de História como um produtor de conhecimento, um sujeito que também faz pesquisa, diferindo da noção que o coloca como mero transmissor de conteúdos elaborados por outros, mas vale enfatizar que as questões da formação para o ensino são secundarizadas e o objeto de trabalho do professor (o ensino de História e o magistério da EB) são invisibilizados. Da mesma forma, ele é entendido como pesquisador de objetos e temáticas históricas e historiográficas, supondo inexistirem pesquisas no campo educacional. Assim, concordamos com Fonseca e Couto (2008, p. 108) quando dizem que existe omissão no tema da formação do professor de História no documento elaborado pelos historiadores.

As licenciaturas são orientadas, sobretudo, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, datando as primeiras diretrizes de 2002 e as mais recentes sendo instituídas em 2019 (esta última institucionalizando a Base Nacional Comum de Formação de professores), respectivamente mediante as Resoluções CNE/CP nºs

1/2002; 2/2015 e 2/2019. Estes documentos explicitam as concepções de docência e expande-se a compreensão sobre sua formação e atuação docente atreladas às epistemologias do campo profissional. As diretrizes colocam que o curso que forma o professor deve acontecer na modalidade de licenciatura, de graduação plena, observando os princípios, fundamentos e procedimentos a serem elencados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da EB.

Para esta pesquisa, é importante salientarmos a tentativa das Diretrizes Nacionais Curriculares da Formação de Professores (DCN) de abalar, até mesmo de romper com o “modelo 3+1” inicialmente proposto para a formação de professores ao valorizar a inserção de componentes da formação pedagógica educacionais desde o início do curso de licenciatura e estimular a pesquisa na área da educação e do ensino, pois segundo o documento da Resolução CNE/CP nº 1/2002: “ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. Colocar o professor na roda de construção do saber é desafio posto desde o início do século pelas diretrizes que dizem desta formação.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a formação deverá oferecer ao estudante a compreensão do papel da escola na sociedade, o domínio dos conteúdos a serem socializados e dos conhecimentos pedagógicos, bem como, o “conhecimento de **processos de investigação** que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. Nota-se nas DCN a preocupação de que o futuro professor possa desenvolver habilidades que o aproximem do campo de atuação profissional, como, por exemplo, ao ampliar a formação, ao propiciar aos sujeitos do processo formativo a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a especificidade da docência (Resolução CNE/CP nº 1/2002). Depreende-se daí a compreensão, como formulou Tardif (2002), de que os saberes da docência são plurais e de diferentes origens.

Podemos dizer que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 mantém a linha de reconhecimento da complexidade que é a formação e o trabalho docente. Mas ela se configura como um documento ainda mais aglutinador das propostas que vinham sendo debatida pela sociedade e pelos especialistas, e que vinham se desenhando, desde 2001, no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Em relação à compreensão sobre a docência, o documento consagra uma concepção plural e ampla que abarca vários âmbitos que compõem a atividade do professor. O corpo do texto das Diretrizes de 2015, logo no capítulo 1 das “Disposições Gerais”, discorre enfaticamente sobre os saberes que os professores demonstram em sua realidade profissional: “a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas,

políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação” (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Essa profissão, a partir do documento, “abrange o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional”. Na mesma direção, Tardif (2002, p. 22) advoga o repensar da formação para o magistério a partir dos saberes dos professores e das realidades que compõem seu trabalho. Tais saberes, definidos como “plurais, compósitos, flexíveis, temporais” são construídos desde as suas experiências pessoais, passando pela formação profissional; e as Resoluções CNE/CP aqui tratadas respeitam essa dimensão. No caso específico, os saberes dos professores de História:

[...] são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

A construção de saberes a partir da citação em destaque já não entende como sendo tarefa de um conhecimento disciplinar apenas, mas fruto da diversidade de conhecimentos que emergem das experiências tecidas, tendo estas vivências diferentes origens. E podendo fazer emergir saberes da vivência na escola.

Se na Resolução CNE/CP nº 1/2002 há um tratamento dispensado ao egresso em termos de “formação de competências” necessárias ao desempenho docente, na Resolução CNE/CP nº 2/2015 existe uma identificação diferenciada do egressos, pois ele deve apresentar domínio dos saberes pedagógicos e específicos; trabalhar próximo ao desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos e da realidade escolar; valorizar a prática educativa; possuir autonomia e criatividade diante das atividades profissionais; demonstrar consciência da diversidade existente na sociedade e em seu ambiente de trabalho.

Logo, as experiências teórico-práticas, como parte da formação docente, também são incentivadas. Além das 400 horas destinadas ao componente de estágio curricular como espaço de inserção na escola de EB, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 determina 400 horas de formação prática desde o início do processo formativo e 200 horas de atividades teórico-práticas de interesse dos estudantes, como por exemplo, a iniciação à docência, o que remete a programas como o Pibid, Pibic e outras iniciativas que possam ser criadas.

O espaço da prática da docência é bastante complexo, isso porque ela não se refere especificamente à rotina do professor em sala de aula. Tal concepção alicerça-se em noções teóricas que tratam de problematizar como estabelecer a indissociabilidade entre teoria e prática, orientando o estudante da graduação a se aproximar das dinâmicas do trabalho e suas

interações com os sujeitos de forma a atender sua responsabilidade profissional e científica. Como falamos no capítulo anterior, Schön (1995), com base nos estudos da racionalidade prática, influenciou e influencia pesquisas na área de Educação, especialmente, no campo da formação de professores, como assinala Batista Neto (2006). A ideia básica desta corrente é a formação de um “professor reflexivo” que pense sobre sua prática docente, reflita sobre seu próprio ofício mantendo uma relação viva e dinâmica com seu saber. As características da reflexão sobre a atividade, na atividade e sobre a própria reflexão da atividade compõem uma perspectiva teórica cuja denominação reivindicada é a de *epistemologia da prática*, a qual tem influenciado as reformas nos cursos de formação de professores desde o final do século XX, início do século XXI, no Brasil e em vários outros países.

Desde os anos 1990, têm-se no Brasil discussões relacionadas à formação de professores reflexivos, investigadores de sua própria prática. Entende-se que o professor reflexivo de História

seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. **O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre o seu trabalho** (CAIMI, 2006, p. 28-29, grifo nosso).

As indicações quanto ao ser professor contidas no trecho acima sugerem o cuidado com a relação teoria e prática a estar presente na formação docente, cuidado que se configura tanto na Resolução CNE/CP nº 1/2002 como na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e na Resolução CNE/CP 2/2019. Cada documento, respeitando o seu tempo de produção e a perspectiva teórica que informa, logo, suas especificidades, indicam a necessidade de que, desde o início do curso de graduação, a indissociabilidade entre a teoria e prática esteja expressa em suas práticas formativas. Todas as diretrizes citadas fornecem elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários a uma formação para a docência nessa perspectiva. A busca por uma relação indissociável entre teoria e prática incide diretamente na coerência da formação, pois, segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001, o professor aprende sobre o seu trabalho em local similar ao que vai exercer a profissão, logo, as situações devem aproximá-lo entre o que se faz na formação e o que se espera do profissional (BRASIL, 2002, p. 30).

As pesquisas na área da formação de professores têm se desenvolvido e, hoje, há certo consenso sobre a necessidade de uma formação que articule saberes pedagógicos e saberes

disciplinares de referência, teoria e prática, ensino e pesquisa, como caminhos para construir-se profissional. Esse contexto leva-nos a uma nova maneira de conceber a instituição formadora, a formação e o seu lugar na escola.

Contudo, afirmam Ghedin *et al.* (2012, p. 1018), que “embora os esforços e as conquistas no campo das pesquisas ao longo desses anos, a proposição de uma formação que atenda às necessidades do trabalho docente foram muito mais discutidas do que verdadeiramente incorporadas nos espaços de formação de professores”.

Entendemos que as mudanças ainda não se efetivaram no nível desejado, mas o fato de tê-las discutido já é uma mudança; e mais ainda, de ter feito isso com base na pesquisa sobre a prática, o que tem nos ajudado a construir certezas provisórias, tão úteis à construção de práticas formativas pedagogicamente mais ajustadas. Pensamos que houve discussões e avanços importantes, mas é necessário estar alerta.

Gatti (2010), preocupada com o nível da formação de professores no Brasil e com as tensões provocadas pelas tradições sobre a licenciatura, é contundente ao advogar uma autêntica mudança na formação de professores. Para isso, neste artigo de 2010, analisa a formação docente sob quatro aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características socioeducacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores e os currículos e ementas de licenciaturas. As conclusões da autora indicam consideráveis tensões quanto às condições formativas de professores e sua relação com o exercício do trabalho docente, ao ponto de indicar a necessidade de que se promova “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”. Assim, continua a autora:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo (GATTI, 2010, p. 1375, grifo nosso).

É contra um processo que não forma o professor de História para o magistério, mas o pesquisador em História, que se posicionam os documentos que tratam da formação de professores – aqui brevemente comentados: as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002; 2/2015 e 2/2019. Na mesma direção, autores preocupados com a identidade específica do professor de História têm defendido as especificidades desta modalidade de formação.

Schmidt (2015) discorda, no entanto, da perspectiva perpetrada pelos documentos que falam, desde a década de 1960 (Parecer nº 292/1962) à atualidade (Resolução CNE/CPE nº 2/2019), sobre a formação do professor de História. Para esta autora, conhecida pelos seus trabalhos no campo da Educação Histórica, deveria inexistir diferença formativa entre aquele que trabalha com o objeto de conhecimento histórico e aquele que se propõe à atividade docente em História. O que impôs as dissociações, na leitura de Schmidt (2015), foram os processos históricos de orientação capitalista que valorizaram a pesquisa em História e não deram o mesmo valor a quem transmitia o saber (o professor). A partir de sua interpretação, existe um dilaceramento na formação do “historiador/professor”, pois a ciência histórica em seu processo de cientificação teria deixado de pensar o objeto de ensino – não somente o ensino, mas a cognição da história pelos alunos da EB e a formação de professores também – tendo então, relegado o trabalho de pensar a formação de professores e a história escolar ao campo mais amplo da Educação e seus desafios.

Schmidt (2015) parece querer advogar, assim como tentou fazer a Resolução CNE/CES nº 492/2001, o fim das separações entre formar o historiador e o professor, apontando que o historiador já seria um professor devido à natureza de seu objeto de estudo, tomando por base que a própria ciência histórica antes de sua configuração como ciência no século XIX, já fazia o movimento de pensar a necessidade da história para a orientação da vida prática das pessoas, ou seja, a função social do conhecimento.

O argumento de Schmidt (2015), apoiado numa gama de autores contrários ao crescimento do valor da prática na formação docente, opta por se filiar ao ciclo que defende a formação disciplinar do professor de História, chamado por ela de “*professor historiador*”.

A partir do posicionamento de Schmidt (2015), não poderia ser diferente com relação ao aumento da carga horária de “prática” durante o processo de formação inicial dos professores. Para Schmidt (2015), esse aumento está atrelado ao esvaziamento e controle da capacidade emancipatória da teoria, e dos conteúdos específicos, em favor de uma formação prática que não leva em consideração a finalidade da História para a formação de cidadãos críticos.

Percebe-se que existe na perspectiva de Schmidt (2015) uma abominação da prática. Seu argumento opta por um modelo defendido pelos historiadores por meio da ANPUH em que a licenciatura não passa de um desdobramento da formação do bacharel. O que não se pondera é a necessidade da reflexão, é a existência de um processo complexo de formação, pois, os autores que defendem a posição da episteme da prática não falam em prática pela prática, mas de um processo de reflexão que leva o sujeito a estabelecer relações com o mundo concreto de

forma construtiva/criadora. Parece-me ser mais um argumento tortuoso para enfraquecer o processo que tem possibilitado ao curso de licenciatura a constituição de uma identidade própria (FARIAS, 2019).

A formação do professor de História, principalmente em seu percurso no Brasil, foi marcada pelo desinteresse dos historiadores em assumir o compromisso da História como objeto de ensino, complicando sobremaneira a atuação profissional do professor de História que se via no dilema de aprender a trabalhar com o conhecimento na escola de EB, incentivando assim a ruptura entre a ciência e sua função na escola.

Não observo nos documentos, principalmente os mais recentes, nem um apelo para uma prática sem teoria, nem para uma valorização dos saberes pedagógicos sobre os disciplinares, mas uma oportunidade de fazer com que muitos professores não fujam das atividades que inicialmente se propuseram e desejaram. Que não seja secundarizada a formação docente e o trabalho que possibilita a jovens nas escolas de EB começarem a se sentirem sujeitos da História. Logo, que a formação docente possa contribuir para produzir professores melhor preparados, resolvendo um problema que não é só da ciência histórica, mas da necessidade do aluno na escola, mas, sobretudo, uma demanda da sociedade. Uma relação entre Educação e História nos parece mais coerente do que achar que um campo do conhecimento fala sozinho sobre a formação, o trabalho e o ensino.

Entretanto, entre um extremo e outro dos lados contrapostos, Nóvoa (2007) observa que não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática, sobre as vivências. É a capacidade de refletirmos e analisarmos os conhecimentos que circundam o nosso fazer (NÓVOA, 2007, p. 16) que faz a diferença ante o modelo tradicional e o modelo que não faz jus ao papel que o conhecimento tem na formação do profissional docente.

No meio do caminho entre uma proposta e outra de Diretrizes Curriculares para a Formação do Profissional do Magistério da Educação Básica, emerge, pelo esforço da reflexão sobre as finalidades, os objetivos e procedimentos do processo formativo de pesquisadores, educadores e gestores da política educacional, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Frente a essa trajetória dos saberes, constituída de forma hierarquizada e pouco prestigiosa aos interesses da formação docente e suas necessidades surge o Pibid, em um processo de transição do pensamento educacional que está repensando as possibilidades de formação docente, ou seja, está sendo menos afeita àquelas dicotomias historicamente constituídas. Não é somente isso, Gatti *et al.* (2019) demonstraram que vários formadores nas IES estão se dedicando à implementação de ideias em componentes de prática ou em projetos

paralelos para oportunizar momentos de criação numa relação aproximada entre formação acadêmica e campo profissional. Tem-se criado instrumentos e estratégias que tentem articular professores universitários e da escola básica em um sentido de acompanhamento estreito de jovens que estão se construindo docentes. A ótica de formador-formando próximos e se relacionando com vistas a uma melhor formação é ponto enfatizado na Resolução CNE/CP nº 2/2019 como possibilidade de efetivar práticas formativas que oportunizem reconhecimento com a complexidade que abarca a docência.

Face à discussão, podemos assinalar, a partir dos relatórios avaliativos do Pibid, que ao obter resultados, como: avanços quanto à integração entre teoria e prática ao promover aproximações entre universidade e escola; formação pensada em avanços educacionais; o reconhecimento de status para as licenciaturas e para os futuros professores; relação ensino, pesquisa e extensão; aumento da produção didática dos alunos da graduação (GATTI *et al.*, 2014). O Pibid esteve, no entender desses documentos, valorizando a formação de professores e o trabalho no magistério da EB.

Logo, esse movimento do qual o Pibid também é parte, ao se inserir nos currículos de todos os cursos de licenciatura como “iniciação à docência”, destina ao professor de História outra concepção formativa como colocam Fonseca e Zamboni (2008, p. 8), ao declararem que:

Nos últimos anos, estamos vivendo no Brasil um processo de revisão, de críticas, de ampliação e reconhecimento de múltiplos lugares, tempos, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender a ensinar, novas metodologias de formar-se, tornar-se professor de História.

Processa-se, no início do século, um momento de mudanças e não cabe pensar sobre esse ou aquele saber, mas olhar o que falam esses espaços formativos (universidade e escola), essas outras abordagens que também fazem a formação do professor de História que se credencia em um curso de licenciatura. Cabe olhar as possibilidades, as experiências e o que elas também dizem sobre a formação docente em História no século XXI principalmente com os avanços legislativos que hoje garantem à preparação docente um percurso formativo que forme e informe sua identidade enquanto profissional da educação básica. Como disse Cerri (2013):

Em suma, o desafio da mudança na formação docente no Brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade. Trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas (CERRI, 2013, p. 180).

Depreende-se que transições estão se processando. Alguns indícios nos levam a crer que certas tradições estão sendo questionadas, porém ainda não superadas, o que acreditamos nossa pesquisa possa refletir ao questionar “como egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE, através do Edital nº 61/2013 construíram saberes da profissão”. Quem sabe essa perspectiva não ofereça elementos para repensar o quadro dicotômico e os saberes que versam sobre a docência na formação do professor de História, contribuindo assim para o debate sobre a formação de professores em nosso país. Esse percurso possibilitou entender os caminhos que cruzam a formação docente em História e os interesses que envolvem a formação deste profissional, seus saberes, permitindo interpretar, desse modo, que ela precisa ser efetivada entre campos do conhecimento e espaços de experiência variados, pois ao contrário de diminuir a complexidade e qualidade do ato, podem oferecer elementos que falam da própria pluralidade do saber docente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2011). Nesse sentido, “a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas [...], inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2011, p. 14-15).

Concordamos com a compreensão da autora citada de que, enquanto aporte de relações entre teorias e abordagens, a teoria e a metodologia devem caminhar juntas, indissociáveis. Com base nessa concepção, neste trabalho buscamos a coerência entre a escolha dos procedimentos e técnicas de pesquisa e os objetivos fixados. A título de lembrete, constitui o objetivo geral da pesquisa compreender como egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE que atuaram sob a vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 construíram saberes necessários à docência.

4.1 NATUREZA DO OBJETO E ESCOLHA METODOLÓGICA

Ao observar o objeto e os objetivos, bem como as evidências trazidas pela abordagem teórica desta dissertação (os saberes e os saberes na formação do professor de História), foi feita a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21). A abordagem qualitativa permitiu realizar análise profunda em busca de uma compreensão do fenômeno problematizado nesta investigação.

Notamos que a escolha pela abordagem qualitativa além da compatibilidade com o objeto e os objetivos permite pensar sobre aspectos que em outros momentos foram silenciados pelo pensamento científico. Possibilita também adentrar o terreno da investigação em um movimento que tem percebido os sujeitos como partícipes dos processos de pesquisa, valorizando o vivido e a experiência bem como se expressa por meio de lembranças, de documentos, motivações, valores e crenças. Ainda segundo Minayo (2011), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta, interpretada, em primeira instância pelos próprios entrevistados”.

Recentemente, a investigação nas Ciências Humanas e Educação incentiva novos percursos, o que inclui vários tipos de pesquisa de abordagem qualitativa, bem como a pluralidade metodológica, além de diferentes estratégias e técnicas de coleta e análise de dados.

Ao irmos paulatinamente criando o delineamento metodológico desta investigação, observamos que vários elementos concorreram em sua elaboração, em um movimento constante de reflexão sobre as relações e dados adquiridos e construídos, até (re)leituras e surpresas que deram outros sentidos à organização do material a ser tratado. Nisso confluíram relações entre o objeto, o objetivo, o aporte teórico e as incertezas e possibilidades no percurso de coleta e análise dos dados.

Em um primeiro momento, parecíamos certos de como procederíamos a pesquisa, mas interações com sujeitos que ocuparam distintas posições no programa estudado nos possibilitaram dados quantitativos e relatos de experiência, além de documentos impressos. A experiência com a pesquisa nos fez perceber que os dados podem nos fazer redefinir algumas perspectivas, o modo como encaramos o objeto, com vistas a atender as questões que nós mesmos havíamos nos colocado. Logo, a exploração, localização, descoberta, produção, organização e análise do material da pesquisa se fez em um percurso em contínuo movimento. A sensibilidade do pesquisador, quando este tem os dados diante de si, pode ser um elemento diferencial no momento de captação dos ecos da realidade, ao invés de seguir rigidamente a reflexão teórica tecida.

Este trabalho trata de uma análise qualitativa feita por um pesquisador que já esteve na posição de um licenciando de iniciação à docência do Pibid. Por isso, tem suas raízes ligadas a esse lugar e das aprendizagens adquiridas ao longo da formação profissional em licenciatura em História e no curso de Mestrado em Educação da UFPE. Assim, dizemos que esse trabalho tem início ainda no ano de 2015, quando ao adentrar no programa Pibid não deixamos de refletir sobre o mesmo e de tentar entendê-lo um pouco mais enquanto política e prática de formação docente. Corroboramos com a ideia de Minayo (2011) de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2011, p. 17).

4.2 O CAMPO DA PESQUISA

Ao entender o campo de pesquisa social, na mesma linha de Minayo (1998, p. 105), como “espaço” em que as pessoas se relacionam utilizando modos de ser e agir particulares que denotem coerência com as preocupações do pesquisador, percebemos que os respondentes das

nossas questões se encontram no subprojeto de História/UFPE, pois representam a problemática que procuramos cascavilhar.

Assim, afirmamos que para este estudo o campo de investigação é descrito como sendo o “subprojeto Pibid de História/UFPE”. A opção por esse campo tem seu sentido no interesse da pesquisa, seu objeto e objetivos. É o subprojeto em questão que nos parece espaço fértil para reflexão da nossa problemática.

Outro aspecto que credencia esse campo são as características da formação do professor de História – numa perspectiva histórica – em relação ao que ofereceu o subprojeto Pibid de História/UFPE ao se inserir no curso de licenciatura em História da UFPE.

O Pibid é um programa de formação docente que se insere nos cursos de licenciatura a pretexto de favorecer a integração entre os processos de formação na IES e no campo de atuação profissional. O programa lança seu primeiro edital em 2007, mas somente opera em 2009. Desde o início das ações do Pibid a UFPE esteve presente e integrando os diferentes editais. No entanto o curso de licenciatura em História só acessa o programa por meio da Portaria nº 096/2013 que regulamentou o Edital nº 61/2013 que vigorou entre 2014 e 2018.

O subprojeto em estudo somente se insere no projeto institucional quando a UFPE já possuía experiência no trato com o programa. Nesse recorte, o programa abarca uma parcela significativa de sujeitos atrelados ao curso de licenciatura em História da UFPE. Compõem o subprojeto 32 participantes, sendo 25 bolsistas Licenciandos de Iniciação à Docência (LID), cinco Professores-Supervisores e dois professores Coordenadores de Área. Vale destacar que no subprojeto em estudo uma participante na categoria de Coordenadora de Área estava vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino do Centro de Educação enquanto a outra pertencia ao Departamento de História,³³ sendo, portanto, uma unidade do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFPE.

O curso de licenciatura em História, no qual se insere o Pibid/UFPE, situa-se no *campus* Recife e é vinculado ao Departamento de História.

É com esses integrantes e seus quantitativos descritos acima que o subprojeto de História faz sua caminhada durante os quatro anos de vigência do Edital nº 61/2013.

Após escolher o subprojeto Pibid de História/UFPE como campo de investigação, cercamos o campo e os sujeitos da pesquisa com a finalidade de definir de forma mais

³³ O curso de História é oferecido pela UFPE desde 1950, tendo sido reconhecido pela Lei Federal de nº 1254, de 4 de dezembro do mesmo ano. Até 1958, esteve vinculado ao curso de Geografia, habilitando, simultaneamente, o profissional em História e Geografia. No processo de federalização da UFPE, o Curso de História da Faculdade de Filosofia do Recife uniu-se à Divisão de Métodos e Pesquisa Histórica do antigo Instituto de Ciências do Homem, procedimento que deu origem ao Departamento de História.

consistente de abordagem, quais seriam os procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.

Dados colhidos junto aos relatórios institucionais da UFPE informam que, durante a vigência do subprojeto, houve substituições de licenciandos e de professores supervisores participantes, bem como o desligamento – no último ano do programa – de uma das Coordenadoras de Área, está vinculada ao Departamento de História (vaga que ficou vacante até o encerramento das atividades). Essas desvinculações de participantes aconteceram sobretudo ao final do primeiro ano de atividades e foram supridas por outros sujeitos interessados, mantendo sempre cheia a cota de participantes existentes no projeto institucional para o subprojeto. No entanto, notamos que alguns envolvidos estiveram no subprojeto durante todo o ciclo do Edital nº 61/2013³⁴ nos dando elementos para pensar nos possíveis depoentes de nosso estudo.

Com o fim das atividades do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 (em março de 2018) e a reformulação do programa por meio do Edital Pibid/CAPES nº 7/2018, fruto de uma outra concepção de educação e de formação de professores, observamos que se eclipsaram as atividades do subprojeto de História/UFPE.³⁵

Acreditamos, diferentemente do que se deu com outros subprojetos que desde a primeira edição estiveram inseridos expressivamente no projeto institucional da UFPE, que o subprojeto Pibid de História só aparece em número e ações sistemáticas durante a vigência do edital em foco. Por isso, a escolha pelo recorte espaço/temporal em que as atividades se desenvolveram (2014-2018).

A vivência no espaço do subprojeto, pouco mais de dois anos (entre 2015 e 2017), e as reflexões promovidas a partir do Pibid sobre a formação docente em História justificam também a aproximação e o conhecimento do campo escolhido e de seus sujeitos.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Mesmo que os objetivos da pesquisa indiquem a centralidade nos que estiveram como licenciandos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE – campo da pesquisa –, é importante salientar que eles não foram os únicos sujeitos envolvidos nas atividades.

³⁴ Dados extraídos do projeto institucional e do último relatório de atividades (2018).

³⁵ Após o subprojeto de História ter entrado em eclipse no edital Pibid/CAPES nº 7/2018. O Pibid de História/UFPE possivelmente retornará sob nova coordenação por meio do edital Pibid/CAPES nº 2/2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/pibid>. Acessado em 01/06/2020.

Entendemos que a escuta de outros integrantes do Pibid/UFPE permitiu uma aproximação sob outras perspectivas do objeto de estudo.

A pesquisa contou com oito participantes, sendo três egressos de ID; um coordenador institucional; dois coordenadores de área e dois supervisores.³⁶ Entendemos que esses sujeitos possuíam informações relevantes com relação ao trato do objeto de pesquisa oportunizando vários sentidos sobre a construção de saberes da docência e seus significados por estudantes (ou até já formados) egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE no Edital nº 61/2013.

Nos referimos aos egressos de iniciação à docência no momento da análise também pela sigla LID (Licenciando de iniciação à docência) visto ter sido sob a condição de estudantes do curso de licenciatura em História e participantes do subprojeto do Pibid de História que foram chamados a falar.

Para selecionar os egressos de iniciação à docência levamos em consideração os seguintes critérios: **a)** tempo de participação no subprojeto visto que o tempo da vivência possibilitou respostas mais abrangentes sobre as atividades desenvolvidas; **b)** ter experienciado durante o processo diferentes escolas-campo, pois poderíamos captar diferentes realidades formativas vivenciadas por eles; **c)** indicação pelos supervisores visto serem estes que acompanharam o processo a partir das escolas-campo; **d)** se disporem a responder o questionário e, principalmente a entrevista semiestruturada.

Para isso, primeiramente, fomos às escolas-campo em que as atividades desenvolveram-se e conversamos com os supervisores que ficaram do início ao final das atividades do subprojeto de História para obter dados sobre os LIDs (dois supervisores).³⁷ Em seguida, retornamos às escolas-campo, aplicamos questionário com supervisores e, posteriormente, realizamos entrevistas com eles. De posse dos dados fornecidos pelos supervisores, mapeamos os LIDs que tivessem passado pelas mesmas escolas-campo dos supervisores, e que cumprissem os critérios estabelecidos. Ainda obtivemos dados das Coordenadoras de Área e da Coordenação Institucional.

Chegamos a testar nossos critérios e instrumentos de coleta ao realizar entrevista semiestruturada e questionário com dois egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE que tivessem participado por mais ou menos um ano, mas observamos que

³⁶ A narrativa dos demais depoentes só foi utilizada na medida em que analisavam as categorias destacadas pelos egressos na modalidade de licenciando de iniciação à docência.

³⁷ Encontramos nos relatórios institucionais do Pibid/UFPE que respondem pelo período de execução do Edital nº 61/2013 na UFPE, o nome e a escola dos supervisores envolvidos no subprojeto de História o que facilitou o contato com eles.

as percepções destes foram tópicas e não disseram das fases e estratégias utilizadas pelo subprojeto de História em sua amplitude. Já com os sujeitos que tinham vivenciado o processo por mais de dois anos, obtivemos informações que possibilitaram fazer uma análise de diferentes momentos e estratégias utilizadas pelo subprojeto. A escolha desses critérios esteve intimamente ligada aos objetivos da pesquisa, porque mostraram-se eficazes na escolha de sujeitos habilitados a partilhar informações sobre o objeto de estudo em sua totalidade, saberes da docência construídos no Pibid de História e os significados atribuídos pelos bolsistas às experiências no programa.

Em relação aos egressos de iniciação à docência selecionados, procedemos a uma breve apresentação da natureza da pesquisa e à aplicação do questionário que nos serviu como meio para caracterizar os sujeitos e dizer de algumas atividades do subprojeto. Foram convidados os egressos que se enquadraram nos critérios estabelecidos e aceitaram participar da entrevista. As mensagens das entrevistas também foram importantes para que definíssemos o número de sujeitos entrevistados. Observamos o critério de exaustão para direcionar a conclusão das pesquisas de campo, comum ao referencial da análise de conteúdo. Foi diante deste critério que compreendemos ser suficiente o número de participantes.

As duas Coordenadoras de Área do subprojeto de História responderam ao questionário e a entrevista nos indicando também possíveis professores supervisores e egressos de iniciação à docência a serem entrevistados. Admitimos que ambas apresentam longa trajetória e experiência na docência do ensino superior. A seguir apresentaremos uma breve caracterização.

Referimo-nos à Coordenadora de Área 1 com a sigla CA1. Esta é formada em licenciatura e bacharelado em História, mestra em Educação e doutora em História. A professora atuou em Educação Básica, sobretudo, no início da carreira por aproximadamente dez anos e, desde 2002 até o presente (18 anos), vinculou-se à docência no ensino superior. É professora efetiva da UFPE e está no quadro de funcionários pelo menos desde 2010. Está lotada no Centro de Educação (CE) e integra o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, ministrando comumente os componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Metodologia. Atua no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e no Programa de Pós-Graduação em Educação ambos na UFPE, dedicando-se à pesquisa em História da Educação e Ensino de História.

A Coordenadora de Área 2, a quem nos referimos com a sigla CA2, é graduada, mestra e doutora em História. Atuou na Educação Básica por quatro anos – no início da carreira docente. Já participou de alguns projetos de formação continuada para professores da EB

ministrando disciplinas em cursos de especialização e no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). É vinculada ao ensino superior há 35 anos e atua no Departamento de História da UFPE desde 2002. A docente ministra disciplinas ligadas à História do Brasil e coordenou a instalação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na UFPE. Tem se dedicado a pesquisar temáticas em torno da História Cultural.

Entrevistamos também a Coordenadora Institucional do Projeto Pibid/UFPE entre 2014 e 2018. CI foi a sigla com que a denominamos. Graduada em Pedagogia, mestra em Educação e doutora em Sociologia, ela ministrou aulas na Educação Básica por sete anos e atuou em projetos de formação docente nas redes públicas de ensino. No que tange a sua experiência em Ensino Superior, a CI conta com 30 anos de experiência. Está lotada atualmente no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE). Frequentemente ministra disciplinas como Cultura Organizacional e Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso. Atua no PPGE/UFPE com temas como Gestão Escolar, Micropolíticas, Violências e Conflitos na Escola, Justiça e Educação.

A primeira professora supervisora entrevistada, a qual denominamos PS1, possui 46 anos de idade e 26 anos de experiência profissional. Trata-se, portanto, de uma docente experiente. Formada em licenciatura em História pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (Universidade de Pernambuco – UPE). Tomou conhecimento do Pibid por meio de ex-alunos seus que cursavam licenciatura em História. Prestou a seleção e atuou por quatro anos. Justificou seu interesse pelo Pibid a partir do fato de que este propusera formar professores e possibilitar acesso e diálogo com o espaço acadêmico. Atualmente, é mestranda no ProfHistória/UFPE.

O segundo professor supervisor entrevistado, o qual denominamos PS2, tem 43 anos de idade e 15 anos de experiência profissional. É formado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em licenciatura em História e mestre em Serviço Social pela mesma instituição. Tomou conhecimento do Pibid de História/UFPE pelas redes sociais, bem como mediante contato direto com a instituição promotora. Ele viu no Pibid a oportunidade de formação continuada diferenciada e assim como a PS1, atuou durante os quatro anos do subprojeto, sendo este um critério de escolha de ambos.

O primeiro egresso de ID, o qual classificamos como Licenciando de Iniciação à Docência 1 (LID1) tem 28 anos. Ingressou no curso de História licenciatura e bacharelado em 2011. Entretanto, formou-se apenas em licenciatura. Hodiernamente, não atua como professor. É estudante de mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atuou no subprojeto entre 2014 e 2016, configurando três anos de atuação. Frequentou três

escolas-campo diferentes, uma em cada ano de participação. Em seu último ano no subprojeto foi supervisionado pelo PS2. Tomou conhecimento do Pibid por meio de amigos e afirma que a participação no Pibid o fez retomar a consciência sobre a importância do trabalho docente, o ajudando a refletir acerca de sua prática.

O segundo egresso de ID, o qual nomeamos como Licenciando de Iniciação à Docência 2 (LID2), tem 26 anos. Ingressou no curso de História licenciatura e bacharelado em 2011. Formou-se em Licenciatura e bacharelado e ministra aulas de História da Arte numa escola de educação básica da rede particular. É recém-formado no curso de mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e atou no subprojeto entre 2014 e 2016, configurando três anos de atuação. Frequentou duas escolas-campo diferentes, ficando dois anos sob a supervisão da PS1 e um ano sob a do PS2. Tomou conhecimento do Pibid a partir de amigos do próprio curso e justifica que a participação no Pibid foi substancial para sua formação profissional e prática docente.

A terceira egressa de ID, a qual classificamos como Licencianda de Iniciação à Docência 3 (LID3) tem 26 anos e ingressou no curso de licenciatura em História em 2013. No momento do questionário e entrevista, ela estava elaborando o Trabalho de Conclusão de Curso para a integralização do curso. Atuou no subprojeto durante todo o período de vigência das atividades, entre 2014 e 2018, configurando quatro anos de atuação. Frequentou três escolas-campo diferentes, dois anos sob a supervisão da PS1 e outros dois anos sob a supervisão de diferentes professores da EB que integravam o subprojeto. Tomou conhecimento do Pibid por meio da secretaria do curso que passou nas salas avisando e afirma que escolheu o Pibid de História/UFPE para aprofundar seus conhecimentos sobre a profissão.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pesquisar é o ato de investigar dados que diversas vezes não se apresentam facilmente ao pesquisador. É de sua responsabilidade procurar onde os dados podem ser localizados e, quando não obtém êxito na procura, ele mesmo necessita construí-los.

Uma vez acessando os dados, os documentos se apresentam como um elemento de prova, de validação do que foi/é dito ou experienciado. Por que precisamos nos apoiar em documentos? Qual é o valor da fonte documental? Estas perguntas poderiam nos conduzir a diversas questões, mas aqui assinalamos que da atitude mais simples dos seres humanos no cotidiano, até a mais complexa, o ato de documentar é realizado com o intuito de provar algo

socialmente. Isto reflete também o poder delegado aos documentos enquanto fontes de validação do verdadeiro.

Neste trabalho, cascavilhamos dados em locais diversos e obtivemos documentos de natureza variada um dos outros, o que nos comprometeu, ora com a sua organização, ora com a sua elaboração e organização. Ao falar sobre os documentos, como fontes de dados, nós os compreendemos como materiais escritos de natureza diversa e que podem nos fornecer informações promissoras hermenêuticamente falando para permitir análises profundas. Estas fontes incluem, por exemplo, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e televisão, livros, entrevistas (transcritas) e outros. Todos eles nos contam realidades construídas, vividas e interpretadas a partir do contexto, sendo fundamental uma análise profunda em busca de seus significados, atrelando sempre à pertinência para a pesquisa.

Para acessar dados e fontes foram necessários procedimentos que atendessem aos objetivos da pesquisa. Primeiramente, procedemos a levantamento junto ao portal da CAPES que hospeda ambiente referente ao Pibid.³⁸ Deste portal constavam o conjunto de documentos normativos do programa, em relação aos quais fizemos uma seleção para identificar os dados que dialogavam com a natureza do programa Pibid dentro do nosso recorte histórico (2014-2018), para que, a partir deles, pudéssemos conhecer o programa e suas características.

Afunilando nossa busca, fomos à procura do documento referente ao projeto institucional da UFPE em que constam as intenções da instituição para atuação no Pibid, no período de vigência do Edital nº 61/2013. Fizemos uma busca nos arquivos institucionais entre os meses de junho e agosto de 2019. Iniciamos pesquisando na página do Pibid/UFPE³⁹ onde foi possível encontrar os dados referentes aos relatórios institucionais lançados ano a ano. No documento havia a ausência de um relatório institucional correspondente ao ano de 2016. Ao entrar em contato com a diretoria do Pibid/UFPE, pessoalmente e por e-mail, o documento foi disponibilizado eletronicamente. Ainda carecendo do projeto institucional, entramos em contato com a professora Alice Miriam Happ Botler⁴⁰ que havia sido Coordenadora Institucional do Pibid quando do Edital nº 61/2013. A referida professora possuía os dados e nos cedeu gentilmente. Agrupamos os documentos que anunciaram perspectivas para a formação docente no Pibid, conforme quadro a seguir:

³⁸ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 mar. 2020.

³⁹ Elaborada para o acompanhamento das ações do programa na instituição.

⁴⁰ Professora do Centro de Educação da UFPE.

Quadro 4 – Relação entre os objetivos da pesquisa e o *corpus* documental

Objetivos	Onde buscar as informações (FONTES)
<p>- Caracterizar o Pibid quanto à finalidade, objetivos, procedimentos e instrumentos para a formação inicial de professores, conforme os documentos reguladores do programa;</p>	<p>- Editais do Pibid n^{os} 1/2007, 2/2009, 18/2010, 1/2011, 11/2012, marcadamente o Edital n^o 61/2013. - Relatório de organização do Pibid/CAPES (DEB/CAPES, 2014); - Decreto n^o 7.219, de 24 de junho de 2010; - Portarias n^{os} 96/2013; 122/2009; 72/2010; 260/2010.</p>
<p>- Analisar a concepção de formação proposta pelo Pibid/UFPE, em especial o subprojeto de História, a partir do projeto institucional e dos relatórios decorrentes do Edital n^o 61/2013;</p>	<p>- Projeto institucional proposto pela UFPE para participação no Edital Pibid/CAPES n^o 61/2013; - Relatórios institucionais lançados a cada ano (entre 2014 e 2018) que estão disponíveis no site do Pibid/UFPE; - Entrevistas semiestruturadas com Coordenadora Institucional e com Coordenadoras de Áreas do subprojeto de História</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos objetivos da pesquisa e nas fontes documentais necessárias.

Garimpamos tais fontes observando nosso objeto de estudo e diante do conteúdo que possuíam, visto serem aqueles que nos trouxeram elementos sobre o que foi a organização deste momento do Pibid e sua internalização pela UFPE.

Com o intuito de saber as estratégias adotadas pelo subprojeto de História recorreremos ao projeto institucional e aos relatórios anuais. Inicialmente desejamos acoplar também os relatórios das equipes participantes do subprojeto, que consistiam em dados minuciosos sobre a atividade de cada estudante participante, e que não constam nos documentos oficiais. Devido às dificuldades quanto ao acesso a tais materiais, nos valem de alguns poucos que nos cederam. De posse deles, analisamos aquilo que os egressos de iniciação à docência aqui entrevistados falaram sobre sua atuação, destacando situações presentes descritas tanto por testemunho oral quanto por relatórios.

Realizamos, ainda, *entrevistas semiestruturadas* com egressos de iniciação à docência (LIDs), coordenadora institucional (CI) do Pibid, coordenadores de área (CAs) e com professores-supervisores (PSs). Este instrumento foi primordial na captação das percepções dos grupos em análise, marcadamente os que atuaram na condição de licenciandos de iniciação à docência. As memórias sobre os anos em que se desenvolveram as atividades do programa, bem como a participação deles na realização das atividades do subprojeto de História; suas aprendizagens e os significados atribuídos à experiência foram tratados com base nos dados

colhidos com este instrumento, confrontando, quando necessário, com dados dos relatórios institucionais do Pibid/UFPE. No desenvolvimento desse procedimento, consideramos que:

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão de entrevista [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Cientes da relação entre entrevistador e entrevistado, pensamos que ao levar questões atinentes ao objeto de estudo, foi necessária adotar uma postura que permitisse ao pesquisador ouvir atentamente o que os grupos entrevistados diziam. Isso exigiu o silenciamento das ideias já elaboradas, mas sempre encorajando os colaboradores a falarem e expressarem o que pensavam. Foram com estes instrumentos e fontes que procuramos responder aos demais objetivos da pesquisa.

Quadro 5 – Dados sobre os objetivos da pesquisa e os instrumentos necessários

Objetivo	Instrumentos e fontes
- Analisar as estratégias didático-pedagógicas formuladas no âmbito do Pibid de História/UFPE, bem como aqueles reconhecidos pelos egressos de iniciação à docência do programa como significativos ao seu desenvolvimento profissional;	- Entrevistas semiestruturadas com egressos de ID; - Relatórios institucionais.
- Identificar quais saberes, dentre os conhecimentos plurais da docência, estiveram compondo as atividades do subprojeto de História/UFPE. - Identificar os significados que os egressos de iniciação à docência do subprojeto atribuem à experiência vivida no âmbito do Pibid de História.	- Entrevista semiestruturadas com egressos de ID; - Relatórios institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A entrevista semiestruturada realizada com os membros do subprojeto de História visou compreender todo esse momento que eles vivenciaram, provocando, sempre que necessário, os entrevistados a discorrerem sobre os temas próximos ao de nosso objeto.

O que não pudemos evitar foram dados às vezes múltiplos e contraditórios, o que fez a atividade de análise se tornar deveras trabalhosa. Humildemente reconhecemos a profundidade e complexidade das entrevistas recolhidas, o que por si só já admite que os olhares lançados ao material não dominaram toda sua complexidade. Sentimentos, histórias de vida, autoanálises e reflexões diversas foram captadas nesse momento, o que revelou a relação tênue entre pesquisador e pesquisado.

O instrumento questionário também foi por utilizado. Mas, se inicialmente desejamos aplicá-lo à totalidade dos licenciandos que passaram pelo subprojeto, por meio da plataforma Google, logo abandonamos essa ideia. Foi possível ter acesso a um número restrito que, inclusive falam dos sujeitos que participaram desta pesquisa. Logo, o instrumento só foi aplicado com os oito depoentes.

Ressaltamos que o percurso metodológico da pesquisa apresentou linhas tortas e contratempos, tendo sido redesenhado sempre que necessário. Para conseguir aportar dados que falassem aos objetivos formulados para esta pesquisa fizemos uso das fontes documentais e do instrumento entrevista semiestruturada que foram tratados sob a lógica da análise de conteúdo a qual explicaremos a seguir.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise foi desenvolvida por meio dos fundamentos da Análise de Conteúdo, segundo o modo formulado por Bardin (2011). Entendendo que a Análise de Conteúdo é composta por tipos distintos, utilizamos como ferramenta neste trabalho a análise do tipo temática categorial, segundo a qual o tema consiste na unidade de análise. Os procedimentos de análise recaíram nas seguintes etapas analíticas: a *pré-análise*; a *exploração do material*; e o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*.

Como descreve Bardin (2011), a *pré-análise* envolve, basicamente, uma leitura compreensiva do conjunto do material selecionado para análise, a elaboração de hipóteses e a formulação de indicadores que baseiem a interpretação final. A escolha dos documentos – tanto os instrumentos normativos do programa Pibid (nacional) e local (UFPE), bem como as entrevistas transcritas – com o intuito de responder aos objetivos dessa pesquisa, deu-se a partir da relevância das informações contidas em seus textos, então, fomos pelos significados que incidiam na problemática da pesquisa. Após a seleção dos documentos, nós realizamos uma leitura em que fomos tomados pelas impressões contidas nas fontes selecionadas. Embebidos nos significados tidos como fundamentais, nós traçamos o plano do texto para a exploração do material.

A *exploração do material* trata-se da realização das decisões tomadas na etapa da pré-análise e consiste em codificar, decompor e enumerar os dados em função dos objetivos almejados, sendo assim, é a análise propriamente dita, o momento em que se busca os sentidos dos textos orientados pelos referenciais teóricos. Na pré-análise destacamos e realçamos aspectos que notamos significativos ao nosso objeto de estudo. Os documentos pertinentes ao

estudo foram organizados e descritos, oportunizando assinalar a natureza de cada um. Por meio desta arrumação nós pudemos criar os eixos e as categorias analíticas a partir das temáticas que possuíam maiores significados para a construção de saberes da docência por egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE. Devido às fontes tratarem sobre mesmo tema e ao mesmo tempo o abordarem de forma diferente (documentos normativos, projeto institucional (UFPE) e relatórios institucionais, bem como entrevistas), nos ativemos àquilo que os documentos aportavam aos objetivos do estudo. Cada trecho tido como significativo foi agrupado respeitando a natureza e homogeneidade do documento. Cada conjunto de documentos analisados se transformou em unidade de análise sob as quais adicionamos categorias e subcategorias que respondessem a nossa problemática.

O *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* é a fase de sistematização e categorização dos dados por meio da elaboração de quadros, figuras e modelos. A última etapa deve contemplar a *inferência* ou *interpretação*, com o intuito de auxiliar na busca por respostas atreladas aos objetivos, questões e pressupostos da pesquisa, ou ainda que evidenciem descobertas inesperadas (MINAYO, 1998, p. 210). No Quadro 6 apresentamos os eixos e categorias construídas por meio dos procedimentos.

Quadro 6 – Eixos, categorias e subcategorias de análise

EIXO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA PIBID	Caracterização do Pibid	
	Regulamento do Programa	
	Finalidade, objetivos e princípios pedagógicos do Pibid	
	Sujeitos, atribuições e requisitos para atuar no programa	
	Áreas contempladas pelo Pibid	
INTERNALIZAÇÃO DO PIBID PELA UFPE	Características das ações do PIBID/UFPE em 2014	
	Relação entre teoria e prática no Pibid/UFPE	
	Relação universidade/escola no Pibid/UFPE	
	pesquisa sobre a escola e o ensino no Pibid/UFPE	
	Saberes da docência no Pibid/UFPE	<ul style="list-style-type: none"> • conhecimento necessário às necessidades educativas dos alunos, do entorno da escola e dos processos de ensino e aprendizagem; • necessidade de saber interdisciplinar, de trabalho colaborativo e dialógico; • postura comunicativa (socializadora): ampliação da produção e socialização do conhecimento.
CONSTRUÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA NO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE	Estratégias do subprojeto Pibid de História/UFPE	
	Saber planejar	
	Saber pedagógico	
	Professor-pesquisador	
	Significados atribuídos à experiência no subprojeto Pibid de História/UFPE	<ul style="list-style-type: none"> • relevância do trabalho colaborativo e dialógico; • segurança construída para atuar enquanto docente da educação básica; • fragilidades da formação inicial notadas com o Pibid

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas fontes documentais e orais.

Optamos por analisar o trabalho em três eixos, como visto acima. Diante de nossa percepção, o trabalho possuiu meandros que precisavam ser evidenciados. Não poupamos esforços em inquirir como se organizou e se caracterizou o Pibid (primeiro eixo) no cenário das políticas de formação docente do Brasil. Adveio daí um conjunto de categorias que visaram dizer desde a concepção até a quem se endereçou o programa.

O segundo eixo estruturador do trabalho foi descrito como *Internalização do Pibid pela UFPE*. Nesse eixo, procuramos caracterizar o programa na instituição e destacar estratégias utilizadas pela UFPE e pelo subprojeto de História para estabelecer relações entre universidade/escola, teoria/prática, a pesquisa sobre a escola e o ensino no Pibid/UFPE, bem como características que dissessem de outros saberes necessários à docência. As categorias que advêm deste eixo e estão expostas no quadro acima derivam da confrontação entre documentos

nacionais e locais e suas correspondências. Valemo-nos também da entrevista semiestruturada realizada com a Coordenadora institucional do Pibid/UFPE (2014-2018) sempre que consideramos importante ouvir a respeito do projeto institucional da UFPE. Trabalhamos também sobre a última categoria selecionada (estratégias do subprojeto Pibid de História/UFPE) com dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as Coordenadoras de Área que orientaram os trabalhos do subprojeto de História entre 2014 e 2018, confrontando-os com o projeto e os relatórios institucionais do Pibid/UFPE. Com esse eixo, desvelamos a concepção de formação docente presente na proposta da UFPE, assim como as estratégias didáticas pensadas e executadas no subprojeto de História.

O terceiro eixo tratou de dados coletados por entrevistas semiestruturadas realizadas majoritariamente com aqueles que estiveram na condição de licenciandos de iniciação à docência (LIDs) e se valeu, de maneira complementar, com as narrativas de professores-supervisores e coordenadores. Dados documentais também foram trabalhados como subsídio das fontes orais. Neste eixo acoplamos categorias que evidenciassem os saberes ditos e experienciados como construídos por aqueles que estiveram na posição de LIDs no Pibid, da mesma forma que os sentidos que eles empregaram às atividades vivenciadas naquele espaço/tempo de formação.

5 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA E PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo abrimos o trabalho de análise dos dados coletados. Examinamos o programa Pibid, sua organização, intenções, objetivos, procedimentos e instrumentos para a formação inicial docente mediante suas normas reguladoras em nível nacional. As fontes tratadas aqui expõem as normas sob as quais o Pibid se dissemina pelas IES do país. Tais documentos se mostraram diversos e variaram desde decretos, portarias, editais até relatórios técnicos que disseram da complexidade do programa, de suas mudanças. O fio que tece a teia estabelecida em torno do programa Pibid parte desse olhar macro e é por ele que iniciamos a análise. Como dito na metodologia, o estudo sobre o programa apoiou-se na análise de conteúdo, tal como sistematizada por Laurence Bardin (2011), visando identificar os núcleos de sentido e de significados de um *corpus* documental.

Observando a significância dos dados encontrados nos documentos aqui analisados, construímos um eixo e, dele, algumas categorias que se mostraram parte da compreensão dos objetivos específicos colocados para esta pesquisa. São as categorias que organizam as informações: *a caracterização do Pibid; o regulamento do programa; a finalidade, objetivo e princípios pedagógicos do Pibid; os sujeitos, atribuições e requisitos para atuar no programa; e as áreas contempladas*. Cada categoria escolhida orbitou e dialogou com a precedente, com vistas a apresentar a cara do programa.

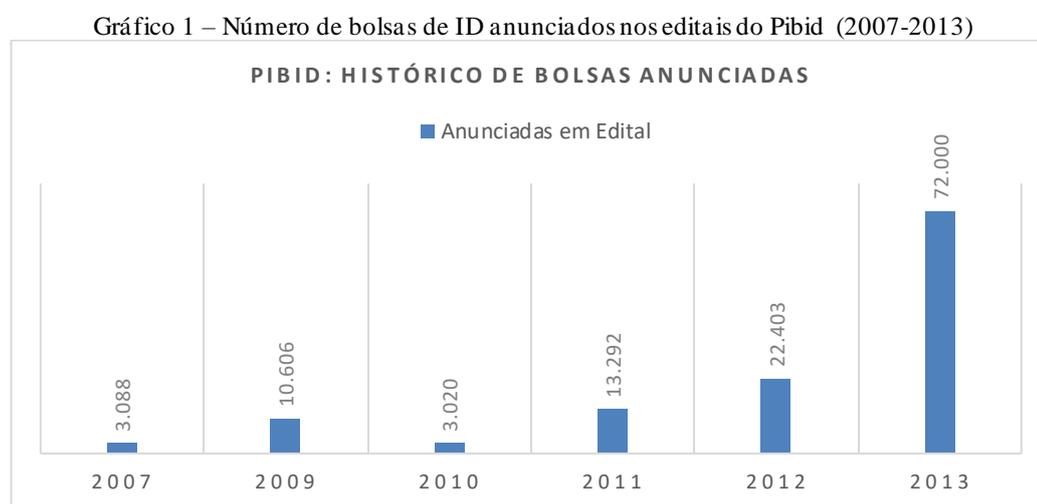
Discutimos a singularidade do recorte temporal analisado (2014-2018), evidenciando que ele foi fruto de um contexto social, político e histórico anterior e de uma trajetória marcadamente de expansão e redefinição do programa (até 2014). Evidenciamos que não existiu apenas um Pibid, mas que o programa possui algumas facetas que se traduzem por meio de suas propostas e demonstram o caráter dinâmico desta política pública.

5.1 CONHECENDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Pibid foi instituído como política pública de formação docente a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, emitida pela CAPES, momento em que ocorreu a primeira chamada pública exclusivamente para “instituições federais de educação superior”, convocadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, conforme condições estabelecidas em edital. No entanto, as atividades somente se iniciaram

nos primeiros meses de 2009, como bem relatou Silveira (2017). O programa foi criado por meio de uma “[...] portaria promulgada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, em dezembro de 2007, no entanto, só em 2009, as bolsas começaram a ser pagas”. Observou-se um lapso entre o anúncio e o início das ações do Pibid devido a questões de cunho operacional.

Depois deste primeiro edital, lançado ainda em 2007, outros se seguiram nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020 (o último até então), sendo, a cada edição, ampliada a sua abrangência, tanto em número de bolsas, quanto em áreas do conhecimento contempladas, pelo menos até o ano de 2013/2014.⁴¹ Com relação ao número de participantes licenciandos de iniciação à docência (LIDs), observou-se um incremento significativo, como demonstraram os dados do gráfico abaixo.



Fonte: Dados extraídos do Relatório de Gestão da DEB/CAPES (2009-2014). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 dez. 2019.

O número crescente de participantes de iniciação à docência demonstrou que o programa obteve significativo papel no bojo das políticas de formação docente e que o ano de 2013 mais que triplicou seu atendimento a estes estudantes em relação ao certame anterior, demonstrando ser o programa da CAPES, até aquele momento, que mais crescia em número de participantes.

Não foi somente o número de bolsas para licenciandos que foi incrementado. Todas as modalidades de bolsas foram atingidas diretamente no ano de 2014 por meio dos instrumentos normativos editados em 2013. Segundo dados do relatório da DEB/CAPES (2014), este foi o

⁴¹ Dizemos isso porque em 2017 o governo de Michel Temer anunciou a implementação de dois programas de formação inicial de professores, um deles o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o outro o Pibid (tendo em seu texto algumas modificações), mas ao fazer a divulgação ficava evidente no documento, no mínimo, a pretensão de dividir as bolsas entre os referidos programas, ao invés de promover uma ampliação do quadro existente. Outras questões foram as formas de organização do programa e dos critérios para participação para a comunidade acadêmica. Vide Edital. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 maio 2020.

momento em que se verificou o maior número de bolsistas do Pibid. O mesmo relatório citado expôs que a meta física era de alcançar, em 2014, o quantitativo de 75 mil participantes. Essa meta, no entanto, foi superada em mais de 15 mil bolsas. A tabela abaixo expõe o quantitativo de sujeitos envolvidos nas modalidades de bolsas.

Tabela 1 – Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade em 2014

Tipo de Bolsa	Pibid	Pibid Diversidade	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Ao analisar a tabela referente às bolsas destinadas ao Pibid em 2014, considerando todas as modalidades, ano em que se incorporaram dados da modalidade de Pibid Diversidade,⁴² observou-se uma elevação do número de bolsas em relação ao anunciado no Edital Pibid/CAPES nº 61/2013. Nesse momento, atingiu-se o maior número até então de participantes no programa, tendo sido contempladas 72.845 bolsas somente na modalidade estudantes de licenciaturas. Em edital anterior, segundo a DEB/CAPES (2014), existiam, no somatório das funções de supervisores e coordenadores, o número de 9.229 participantes. A tabela acima, evidencia que somente o número da modalidade de supervisão 11.717 ultrapassou o quantitativo aglutinado de supervisão e coordenação do período anterior. O número de coordenadores também foi expandido, sendo, respectivamente, 319 Coordenadores Institucionais, 455 Coordenadores de Área de Gestão e 4.924 Coordenadores de Área que vão atuar de dentro da IES para proceder as diversas conexões que requerem a materialização do programa em contato com à CAPES e a escola de educação básica das redes públicas de ensino.⁴³ A questão é que para o período que recorta o edital Pibid/CAPES nº 61/2013 um

⁴² Em 2010, quando do surgimento dos primeiros resultados de projetos institucionais, veio a público uma outra categoria de Pibid com o propósito de escolher projetos que atendessem, com a concessão de bolsas, marcadamente estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura em Educação do Campo e licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Educação Indígena (PROLIND). A esse edital deram o nome de “Pibid-Diversidade” que se repetiu em 2013.

⁴³ Em seção mais adiante, apresentamos cada função e suas atribuições.

número importante de sujeitos foi incorporado ao Pibid, atingindo 90.254 participantes em todos os estados da federação brasileira ao total.

Sendo um programa que iniciou suas atividades em 2009 com 3.088 participantes somente em IFES, em 2014, o PIBID já alcançava 284 IES públicas e privadas, sendo 29 destes projetos institucionais abarcando a modalidade de educação indígena e do campo (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 5).

Por meio do edital nº 61/2013 selecionaram-se 313 projetos do Pibid e Pibid-Diversidade em 2014. Sendo as regiões Sul e Sudeste as que tiveram um maior número de projetos institucionais aprovados. Logo em seguida observou-se a região Nordeste, com um número também expressivo, e, por fim, as regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram números menores como demonstrou a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014 por região

Região	Nº IES	Projetos Pibid	Projetos Pibid-Diversidade	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Ao longo de sua breve história, percebemos que os regulamentos e editais do Pibid alargaram o alcance do programa em vários sentidos. Um desses alargamentos se deu na delimitação do tipo administrativo de IES que poderia participar do programa. A título de exemplo, se em 2007, só era possível a participação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em 2013, estava aberta a possibilidade de participação de instituições privadas com fins lucrativos.⁴⁴ Este último dado vale ser salientado porque, se por um lado representou certa democratização no acesso ao programa, por outro lado criaram-se mecanismos que beneficiaram IES privadas, irrigando com subsídios originários de recursos públicos para que estratégias de formação fossem instituídas (Portaria nº 96/2013).

⁴⁴ Das 72 mil bolsas anunciadas pelo Edital Pibid/CAPES nº 61/2013, 10 mil deveriam ser distribuídas entre IES privadas com fins lucrativos para custeio de licenciandos de iniciação à docência e de supervisores, estes docentes de escolas de educação básica. O Edital previa que, no caso de não ser confirmada a quantidade total a elas destinada, essas bolsas seriam remanejadas para instituições públicas cujo número total de bolsas solicitado não tivesse sido contemplado.

Com base nos documentos analisados, referentes às políticas de formação docente da CAPES, e em referência ao campo da formação de professores, entendemos que a primeira década do século XXI, mais precisamente o ano de 2007, foi dádiosa quanto à exposição e lançamento de ideias para a formação e valorização docente no país. Somente naquele ano, dois planos fundamentais para a formação docente foram lançados: o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas” (PDE) e o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.⁴⁵ Essas propostas incidiram na formação inicial e continuada de professores, no piso salarial, previram melhores condições dos ambientes de trabalho docente e em vertentes que buscassem elevar os níveis de qualificação do profissional docente.

É importante enfatizar que dentre os programas criados e desenvolvidos para valorizar a formação docente destacam-se, no caso da formação inicial, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Pibid, tidas como ações estratégicas. No que se refere à formação continuada, observa-se a criação de diversos programas e projetos: Programa Novos Talentos; Cooperação Internacional para Educação Básica; Residência Docente; Formação Associada às Olimpíadas de Matemática e Química, entre outros (GATTI, 2014). Implementaram-se também ações relacionadas à Formação Associada à Pesquisa e de Divulgação Científica. No caso da Formação Associada à Pesquisa, destacam-se o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE). No caso da Divulgação Científica, destacaram-se o Apoio a Feiras de Ciências e Amostras Científicas e o Apoio a Olimpíadas Científicas. Toda a responsabilidade pela formulação e implementação desses programas passou a ser da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da DEB.⁴⁶ Esse conjunto de iniciativas, ainda que na sua maioria, em regime de colaboração, revelara a

⁴⁵ Estes planos, como demonstrou Saviani (2007), representaram, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, uma assimilação de ideias do setor privado no campo da Educação e na formação de professores. Interesses ora velados, ora explícitos de tais grupos, aglutinados em torno da expressão “Todos pela Educação” deram continuidade a forte tendência, originária nos anos 1960 e que teve novo impulso durante a era FHC, em transferir recursos públicos para os grupos privados no campo em questão, bem como transformá-lo em um espaço de condicionamento para que professores respondam aos interesses do setor privado, em uma perspectiva meramente instrumental. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027. Acesso em: 15 dez. 2019.

⁴⁶ Aqui o registro de que a CAPES, órgão responsável pelo Pibid, foi criado por Anísio Teixeira em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 com a finalidade de garantir a existência de pessoal qualificado em quantidade suficiente para suprir as necessidades e demandas dos empreendimentos públicos e privados, visando o desenvolvimento do Brasil. Centrou-se, durante décadas, na Educação Superior, em especial na pós-graduação *stricto sensu*, desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação de programas de pós-graduação das diversas áreas do conhecimento em todo o território nacional. Durante os governos Lula da Silva e Dilma Roussef, esse cenário foi alterado e a CAPES ganhou novos contornos com a criação de uma série de dispositivos legais que a fizeram também fomentar atividades para a Educação Básica. Buscando atender a essa nova função, a CAPES por meio do Decreto Federal nº 6.316/2007, criou Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

participação do Governo Federal na concepção e implementação de políticas de formação docente pelo menos até 2013. Uma tarefa que, como se sabe, foi tradicionalmente atribuída aos governos estaduais e municipais.

De fato, a responsabilidade da União na construção da política de formação, em regime de cooperação e colaboração entre os entes federados, vem sendo potencializada desde 2003, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Tardamente e só a partir de 2006, após dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ministério da Educação (MEC) chamou para si a responsabilidade central pela formação de professores. Por meio do Projeto de Lei (PL) nº 7.515, de 2006, posteriormente transformado na Lei nº 12.056, de 2009, propôs alterar o caráter supletivo da União e dos estados na formação de profissionais do magistério, instituído pelo art. 87 da LDB (FREITAS, 2012, p. 212).

Observamos que o Pibid aparece em um contexto de crescente investimento na qualificação da educação de uma forma geral – recebendo atenção tanto o setor privado quanto o setor público, com fins nem sempre convergentes –, dividindo interesses com a preocupação em formar docentes que venham a desenvolver suas atividades nas escolas de Educação Básica. O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reconhece essa mudança, apontando o Pibid, assim como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como divisores de águas na relação entre a União e o campo da formação de professores para a educação básica.

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 16).

No entanto, faz-se necessário ressaltar que o Pibid, embora com reconhecidos méritos diante da realidade da formação docente no Brasil, como demonstrou o estudo de GATTI *et al.* (2014), sendo reconhecido pelos estudantes, professores e escolas de EB, também não deixa de se aproximar de políticas que tomam relações com os ideais da formação para o mercado, exigindo parâmetros formativos das IES para que se alinhe à formação plural e complexa de que necessita. Dizemos isso para que tal processo não caia nas garras dos que querem retirar o processo de preparação crítica do professor e conduzi-lo a caminhos simplórios de formação, sem oportunizar a reflexão crítica que é própria da preparação para o exercício profissional (ZEICHNER, 2013).

No entanto, acreditamos ter sido a proposição do programa uma tentativa de resposta em vários sentidos ao que vem se arrastando ao longo da historicidade da formação docente no

Brasil em que pairam dicotomias e afastamentos da formação para a docência. A principal questão que traz o Pibid é o de oxigenar as ideias em torno da formação profissional com vistas a dar espaço à criação de propostas e práticas de formação no horizonte de atender à fisionomia da escola que podemos construir.

A tomada de posição por parte do Estado a respeito da qualidade da educação básica e da formação de professores para o magistério nesse nível da educação, por meio das ações da CAPES nos anos entre 2007 e 2013, também demonstrou o importante papel do governo para mobilizar esforços em direção à busca de soluções para os desafios da formação docente.⁴⁷ Notamos que o Estado pode desempenhar um forte papel no desenvolvimento da política educacional, dentro do cenário analisado acima. Mas reforçamos aqui que se o Pibid não nos pareceu um programa coeso e fechado, era dinâmico. Com o passar dos anos e dos editais, revelaram-se aberturas e expansões em um processo que possibilitaram o refinamento do programa. Abertura no sentido de abarcar IES de diversas tutelas administrativas e de ampliar significativamente o número de participantes em cada certame até o ano de 2014, assim como detalhar criteriosamente as questões atinentes à formação profissional que se desejou por meio das ações do programa.

Apesar da expansão do programa até 2014, daí em diante não se observaram outros avanços, mas recuos. Um programa que parecia acenar como uma política de Estado relevante e promissora foi se mostrando instável e frágil. Esta instabilidade do Pibid inicia-se devido a uma conjuntura desfavorável, pós-eleição de 2014 no Brasil, que dificultou as propostas do governo que o lançou. Havia conflitos de diversas ordens de interesse no país: sociais, políticos e econômicos que se desdobraram em crise na base que dava sustentação ao governo da presidenta Dilma Rousseff, recém-reeleita. Da desestabilização do governo se segue uma onda neoconservadora apoiada por uma parcela crescente da classe média e elite brasileira que ajudará na criação de toda uma conjuntura discursiva favorável ao golpe de 2016 que, aí sim, leva ao poder o então vice-presidente Michel Temer (2016-2018) que progressivamente desmonta os avanços no campo da Educação com cortes⁴⁸ que inevitavelmente atingem o Pibid (BASTOS, 2017).⁴⁹

⁴⁷ A partir das análises de Gatti *et al.* (2019), também podemos notar que o Estado pode repensar seus posicionamentos e ideários o que modifica as ações a ele atrelado. As intenções de ontem já não são as de hoje, o que denota o aspecto dinâmico das políticas.

⁴⁸ A título de exemplo, temos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 que congela, por 20 anos, os investimentos do governo em questões como saúde, educação, moradia, etc. Pela primeira vez na história, escreve-se no texto constitucional a limitação de investimentos em políticas sociais que dão acesso ao cidadão/ã a direitos sociais básicos.

⁴⁹ Cf. BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia contemporânea**. Rio de Janeiro, n. esp., p. 1-63, 2017.

Diversos caminhos explicativos podem ser tomados para os ataques que sofre o Pibid após 2014. Um desses caminhos poderia nos levar a razões de ordem econômica. Devido a pressões de grupos opositoristas ao governo favoráveis à redução dos gastos públicos em Educação e Saúde, por exemplo, em benefício de uma agenda ultraliberal favorável ao gasto público com subsídios à iniciativa privada como motor para a estabilização da economia em crise no Brasil. Se de um lado existia a pressão interna para investimento público e subsídios aos grupos privados, por outro essa pressão se chocava também com a crescente demanda por gastos sociais em saúde, educação e habitação deixando o governo em uma situação difícil no que se referia a agenda social do Partido dos Trabalhadores.

A crise que levará ao golpe se expressa também na vitória do então deputado Eduardo Cunha (hoje preso) – político conservador, representante de setores dominantes da economia e ligado ao PMDB, na Câmara Federal – na disputa pela presidência da Câmara dos Deputados. Após assumir em 1º de fevereiro de 2015, Eduardo Cunha conseguiu em sua gestão implantar diversas *pautas-bomba* voltadas à inviabilizar o segundo mandato de Dilma Rousseff e, finalmente, recebeu, acatou e conseguiu aprovar o pedido de impeachment, sob justificativa de vingança contra deputados do PT que teriam votado favoravelmente ao seu julgamento pelo Comitê de Ética da Câmara para que pudesse sofrer as devidas investigações. As *pautas-bomba*, as articulações entre partidos golpistas, compuseram um cenário de crise política que também resultou favorável ao afastamento da presidente democraticamente eleita. A gestão Temer-Mendonça fará o serviço de corte das verbas que dão sustentação não só ao Pibid, mas ao conjunto dos investimentos em bolsas do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, todas as modalidades confundidas (Pibid, Pibic, Monitoria, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, Fluxo Contínuo, Edital Universal), cenário que permanece com as políticas levadas a cabo pelo governo Bolsonaro (SARAIVA, 2019).⁵⁰

É importante ressaltar que vivemos uma época de ameaças às instituições que primam pelo saber, bem como aos projetos que buscam corrigir históricos problemas sociais brasileiros e fazer avançar uma proposta de desenvolvimento social em âmbito nacional. Esta onda também é fruto de um movimento global que é ultraconservador e reacionário e que se faz sob as asas do ultraneoliberalismo. Os ataques supramencionados nada mais fazem do que tentar diminuir o impacto da produção do conhecimento e da reflexão em prol da entrega das instituições que

⁵⁰ Salientamos que embora a reviravolta entre um governo de esquerda para um de direita na presidência da república só tenha se efetivado eleitoralmente em 2018, com a vitória do PSL, a mudança na prática já ocorria em 2013 quando ocorreram as jornadas de junho e, principalmente, em 2015, a partir da Câmara dos Deputados em que Eduardo Cunha conseguiu, já naquele contexto, formar uma maioria opositorista, fruto também das eleições de 2014 que levou uma ala conservadora ao legislativo.

prezam pela formação em alto nível aos interesses privados, a exemplo da universidade pública federal.

Em meio a uma crise política complexa, é importante ressaltar a resistência do conjunto da sociedade e, destacadamente, de participantes do programa para a manutenção da envergadura atingida no período entre 2014-2018. Após ampla defesa do programa pela comunidade acadêmica principalmente a partir de 2016, o Pibid foi mantido com os mesmos parâmetros até o fim do Edital nº 61/2013. Com o fim do prazo de vigência fixado por este Edital, o programa ressurgiu com características outras que o distanciam da proposta que recobriu o período em análise inclusive cortando o quantitativo de bolsas destinadas às IES integrantes (Edital Pibid/CAPES nº 7/2018).

Isto denota o caráter dinâmico da política em questão e mostra que ações implementadas sofrem mudanças de valores no decurso de um mesmo governo, configurando-se em movimento constante de atualização. Isso pode ser constatado quando se observa que o Pibid, de um programa secundário entre outros da CAPES em 2007, se apresenta em 2014 como o principal veículo de formação docente, reduzindo sua importância novamente após 2015.

Na próxima seção, trataremos de como o Pibid foi se desenhando e se apresentando enquanto uma política e prática de formação docente, detendo-nos nas questões atinentes ao regulamento que regeu o período entre 2014 e 2018.

5.2 REGULAMENTO DO PIBID PARA O CERTAME 2014-2018

O Pibid estabeleceu, por meio de diversos instrumentos públicos, uma série de requisitos para que uma Instituição de Ensino Superior (IES) pudesse desenvolver as ações. Cada edital definiu os critérios para a participação de uma IES no programa, sendo questões basilares em todos os editais, por exemplo, a oferta de cursos legalmente reconhecidos nas áreas de atuação do programa; ter sede administrativa no país e manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto quando de sua aprovação.

Os editais de chamada pública do Pibid, dispostos em uma linha cronológica entre 2007 e 2018, denotaram ampliação das modalidades de IES que poderiam submeter projetos ao programa.

Quadro 7 – Histórico de editais do Pibid – MEC/CAPES (2007-2018)

Edital MEC	IES destinatárias
Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007	Instituições federais de ensino superior – IFES
Edital CAPES nº 2/2009	Instituições federais e estaduais de ensino superior
Edital CAPES nº 18/2010	Instituições de ensino superior públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/SECAD	Instituições que trabalham nos programas PROLIND E PROCAMPO
Edital nº 1/2011	Instituições públicas de ensino superior em geral – IPES
Edital nº 11/2012 CAPES, 20 de março de 2012	Instituições de ensino superior que já possuem Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas
Edital nº 61/2013 CAPES, de 2 de agosto de 2013 –	Instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni
Edital nº 66/2013 CAPES, de 6 de setembro de 2013	PIBID–Diversidade se destinou a instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni
Edital nº 7/2018 CAPES, de 1 de março de 2018	IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Fonte: Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Até o ano de 2010, como observado acima, apenas IES públicas federais e estaduais poderiam ser contempladas nos processos seletivos coordenados pela CAPES. No ano de 2011, o Edital Pibid/CAPES nº 2/2011 estendeu a participação a todas as IES públicas e, em 2013, a participação foi estendida ainda mais, uma vez que os estudantes das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos também poderiam participar do programa desde que tivessem efetivado matrícula por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni).

Mas não foi somente uma ampliação de possíveis IES participantes, o Pibid possui também uma série de referências legais que dão sustentação às suas atividades e vão se ampliando à medida que o programa vai se consolidando. O Quadro 8 informa sobre as referências legais editadas entre 2007 e 2018 que regulamentaram o Pibid.

Quadro 8 – Normas reguladoras do Pibid/CAPES/MEC (2007-2018)

Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007: institui o Pibid.
Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009: dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES.
Portaria nº 1.243, de 30/12/2009: reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Portaria nº 72, de 9/04/2010: estende o Pibid às IES públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Portaria nº 136, de 1/07/2010: altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010: dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010: aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013: aprova as novas normas do Pibid.
Portaria nº 45, de 12 de março de 2018: dá nova regulamentação ao programa Residência Pedagógica (PRP) e ao Pibid

Fonte: Dados do Relatório de Gestão da DEB/CAPES (2009-2014). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/regulamentos-pibid>. Acesso em: 15 dez. 2019.

A Portaria do MEC/CAPES nº 38/2007 institucionalizou o Pibid e deu as primeiras orientações do que seriam suas ações. Após o andamento dos primeiros projetos institucionais e, acreditamos, em decorrência de seus primeiros resultados, a partir de 24 de junho de 2010, o Pibid passou a ser regulado pelo Decreto nº 7.219, passando o programa a ser contemplado com um instrumento normativo de maior envergadura que especificou objetivos que deveriam norteá-lo a partir de então.

Como assinalou o relatório da DEB/CAPES (2014), a intenção que presidiu a criação do Pibid, a exemplo do que ocorrera com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que instituiu a formação pela produção científica nas universidades, foi a de que ele se constituísse em uma política de Estado voltada à formação de professores.

Aqui enfrentamos uma primeira questão: como esse marco legal entendia o professor, profissional que o programa teria por missão ajudar a formar? O professor, assim nos pareceu, é entendido nos documentos do Pibid analisados, a exemplo do Decreto nº 7.219/2010, como um indivíduo central do processo de trabalho educativo escolar. Isto nos remete à compreensão de uma resposta, por parte do programa, às problemáticas, como assinalamos no debate teórico, recorrentes na pesquisa sobre a formação de professores, recobrando desde a estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente no que concerne a aspectos básicos como a relação teoria-prática e a relação entre os campos da formação acadêmica e de atuação profissional. Isso porque, a primeira década do século XXI suscitou justamente o surgimento de programas em vários âmbitos da união (federal, estadual ou municipal) que tencionaram, como dito acima, estreitar os laços entre o mundo da formação profissional e o mundo do trabalho e favorecer, em ambos, uma aproximação de seus fazeres com o intuito de alinhar seus propósitos (GATTI *et al.*, 2014).

Perpassou todos os regulamentos do Pibid analisados uma exigência: a criação, submissão e, se aprovada, execução de um “projeto institucional” pelas IES. Esse instrumento exigido pelo programa teria que ser “submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID” e conter (de forma geral), no mínimo, “os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades”,⁵¹ bem como demais elementos requeridos por cada portaria normativa e editais (BRASIL, 2010). O projeto institucional foi o

⁵¹ Dados extraídos do Decreto 7.219/2010 que versa sobre as normas do Pibid. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

espaço em que cada IES expôs sua cara ao Pibid, foi onde se exibiu o modo de conceber e demonstrar sua perspectiva de preparação para a docência.

Pelo fato de o Pibid possuir caráter institucional, cada IES só teve direito a propor um projeto. Por sua vez, o projeto institucional abarcava vários pequenos projetos, normalmente denominados de subprojetos,⁵² estes sob sua guarda e em coerência interna com o projeto institucional, ou seja, cada subprojeto deveria estar vinculado aos objetivos do Pibid na IES, como também às diretrizes nacionais expostas em editais e portarias do programa (Portaria nº 96/2013). Deduzimos que o Pibid induz as IES, em seus projetos institucionais, a planejarem estratégias de formação docente articulada ao programa, em diálogo entre um campo do saber e outro, com vistas a que cada unidade formadora pudesse demonstrar os sentidos que atribuía ao que é preparar um professor.

O parágrafo §3º do Art. IX da mesma Portaria nº 96 previa que as IES poderiam apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital. O Edital Pibid/CAPES nº 61/2013, por exemplo, definia que as instituições poderiam submeter subprojetos de caráter interdisciplinar, sendo facultada a possibilidade de se congregarem até quatro áreas do conhecimento.

Notamos o interesse no Pibid, a partir de subprojetos interdisciplinares, em que acontecessem articulações entre áreas do saber no processo de preparação de professores estimulando a criação de abordagens do conhecimento em tal perspectiva. Este é, sem dúvida, um dado relevante, pois nos levou a considerar as possibilidades pensadas pelo programa para problematizar os limites e as alternativas contidas nessa concepção do saber nos processos formativos da docência. Nesta concepção, os subprojetos foram entendidos como potenciais articuladores de conhecimentos, em uma perspectiva abrangente do saber e de articulação entre saberes.

O que foi dito acima pode ter acarretado uma série de questões quando na transposição para a prática do programa por meio da operacionalização dos projetos e subprojetos, como a possibilidade de ampliação dos currículos fundados em “monosaberes” em currículos baseados em “plurisaberes”, portanto, em outros entendimentos ou iluminações de aspectos da formação docente, segundo as quais campos disciplinares, sozinhos, não atenderiam ou atenderiam de modo insuficiente aos objetivos de se formar um bom professor. Entretanto, nos documentos

⁵² Lembramos que de acordo com Portaria nº 96/2013, cada projeto institucional pôde ainda conter mais de um subprojeto de um mesmo curso de licenciatura, desde que a instituição fosse *multicampi* e possuísse, em mais de um *campus*/polo, o mesmo curso já contemplado, respeitando número mínimo e máximo de estudantes fixado nos editais.

não deixaram claro como proceder a implementação da interdisciplinaridade, ficando cada IES aprovada responsável por definir e estabelecer sua perspectiva.

Respeitando o recorte temporal da pesquisa, os documentos que disseram especificamente sobre a forma de organização do Pibid entre o período 2014-2018 foram, respectivamente, o Decreto nº 7.219/2010, a Portaria normativa do Pibid/CAPES nº 96/2013 e o Edital Pibid/CAPES nº 61/2013. Vale lembrar que esses dispositivos só fizeram sentido quando integrados ao conjunto já apresentado pelo Quadro 8.

Ao analisar as principais normas que regulamentaram os projetos institucionais do Pibid, constatamos que elas pediram das IES que demonstrassem, em suas proposições, várias dimensões necessárias à formação docente. Essas dimensões requeridas pelos documentos normativos foram por nós entendidas quando disseram respeito à necessidade de apresentação no projeto institucional de um estudo do contexto educacional em que a IES proponente esteve inserida, assim como a descrição dos locais em que as atividades aconteceram, demonstrando que havia toda uma pedagogia direcionada ao trabalho educacional e em sua apreensão como atividade complexa. Estes ingredientes foram tomados como pilares das ações do Pibid, buscando justamente aprofundar o conhecimento dos contextos em que os sujeitos integrantes atuariam e pensar em alinhar as atividades com tais contextos.

Partiu-se do discernimento de ser o conhecimento do contexto educacional um princípio necessário aos projetos institucionais, relatando neste documento as ações a serem desenvolvidas no interior das escolas e em seus espaços (salas, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês e secretarias). O Pibid pareceu ensejar, na formação de professores, a tomada das realidades locais enquanto lugares merecedores de atenção e portadores de uma posição no processo de se (re)pensar qual o tipo de docente formaria o programa. Este aspecto pode ter estimulado as IES a conceberem propostas de trabalho atinentes as diferentes situações vivenciadas, ou seja, planos que atuariam para a resolução de problemáticas presentes em cada canto em que uma IES viesse a efetuar suas ações. Esta questão, pensamos, pode ter tencionado aproximar propostas formativas das IES com as escolas da educação básica além de valorizar a diversidade existente em cada contexto educacional.

Um outro elemento requerido no Pibid foi que se anunciassem, em cada projeto institucional, a potencialidade do trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara (Portaria nº 96/2013). Essas constatações foram fundamentais, pois nomearam sob que bases a política nacional de formação de professores esteve pautada. Assinalamos também que elas atendiam às questões postas pela literatura especializada.

As normas do Pibid expuseram, no nosso entendimento, que os projetos institucionais e a formação de professores por meio do programa não aconteceriam como algo isolado, mas feita por meio de um conjunto de espaços e conexões (universidade/escola), vivências estreitadas (formadores nas IES e nas escolas e alunos da EB) que intencionassem dar o tom do processo formativo do futuro profissional que, passando pela experiência com base nestes parâmetros, poderia estar preparado para exercer a atividade laboral.

Compreendemos que todos os sujeitos envolvidos e impulsionados pelas ideias contidas nos diferentes projetos institucionais submetidos à CAPES teriam que compreender o processo de formação enquanto trabalho coletivo e colaborativo, remetendo à perspectiva do programa cujos objetivos salientavam a aproximação entre universidade e escola e oportunizar uma relação íntima entre os sujeitos envolvidos em suas atividades. Daí tiramos que a formação pelo Pibid se dá por meio de processos coletivos.

Mas a concepção acima pressupunha estar juntos (no sentido de agir coletivamente), para concretizar tais apostas formativas, dialogar e refletir sobre as ações que, partindo da ou chegando na escola (em sua relação com a universidade), apresentassem a tentativa de solucionar, debater e encontrar respostas por meio do compartilhamento de ideias e saberes (Decreto nº 7.219/2010).

Dispositivos do regulamento do Pibid, enquanto política nacional, supunham a intencionalidade de que as IES demonstrassem capacidade de planejamento das ações de formação de professores. Isso porque as atividades requeriam que fossem atestadas para os órgãos fiscalizadores do programa, nomeadamente à CAPES, que os trabalhos estavam estruturados em níveis crescentes de complexidade, visando à autonomia dos estudantes em formação.

As propostas das IES, ao atentarem para interesses confluentes entre a formação profissional e os desafios da educação básica, tiveram que se aproximar do projeto pedagógico da escola, alertando sempre que possível, para as prováveis relações entre os saberes do mundo acadêmico em par com os das escolas integrantes, dos jovens e dos currículos da EB. O regulamento do Pibid prezava pela articulação entre duas dimensões básicas da formação docente, os estudos pedagógicos e os de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, e que esta articulação também pudesse se refletir no trabalho didático-pedagógico da/nas escolas, tendo que ser demonstrada, nos projetos institucionais, por meio da explicitação de sua forma de efetivação.

Já a sustentação dada pelo Pibid a ações e projetos interdisciplinares agirá diretamente sobre a histórica ausência desta perspectiva nas práticas institucionais. Historicamente, as

licenciaturas têm desenvolvido propostas pedagógicas voltadas especificamente para uma concepção “monodisciplinar” e menos para uma formação mais integrada e interdisciplinar. A fixação estritamente disciplinar, como demonstraram Gatti *et al.* (2019), tem trazido fragilidades ao processo de formação profissional e a cultura bacharelesca e excessivamente especializada tem sido reforçada.

Foi atribuição dos projetos das IES a explicitação de sua forma de documentar e sistematizar as atividades desenvolvidas no Pibid e ainda esclarecer qual a perspectiva de inovação em termos de formação docente (Portaria nº 96/2013). Notamos nos instrumentos do Pibid para 2014 a criação de mecanismos que visavam ampliar a autonomia das IES na condução de seus projetos institucionais – dando margens para arranjos e a criatividade no que se refere às práticas formativas.

Evidenciamos também que, com o passar dos anos de atuação do Pibid, os próprios Editais, de maneira singela, reestruturaram-se tornando mais claro e incisivo o que se desejava enquanto política pública. Foi como se as fases do programa, de modo progressivo, direcionassem os focos das ações para a pluralidade de saberes que se exige para a tarefa de formar um docente, entendendo tal momento como elemento central da política em questão, atentando para as diversas dimensões dos saberes necessários aos futuros professores.

Continuando a reflexão tecida acima, ao compararmos o Edital Pibid/CAPES nº 1/2007 com o de nº 61/2013, percebemos ênfases diferenciadas. No primeiro edital do Pibid, constatamos, como elementos fundamentais da proposta, que as Instituições Federais de Educação Superior foram convidadas a comporem seus projetos institucionais, destacando uma série de critérios que não estiveram presentes nos instrumentos normativos de 2013. Questões como a descrição do “número de bolsistas envolvidos no projeto”; os “termos de cooperação técnica” que tencionaram aproximar a universidade e seus sujeitos da escola da rede pública e vice-versa; como também a preocupação com a “exequibilidade da proposta institucional”, demonstraram uma maior preocupação com o cumprimento das demandas que instituíam o programa, do que em ter mecanismos voltados ao acompanhamento das ações de formação.

Nas diretrizes estipuladas pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que servem de base ao Edital Pibid/CAPES nº 61/2013, já percebemos um interesse objetivo em assuntos relacionados à aprendizagem profissional dos participantes da modalidade de iniciação à docência ficando em segundo plano questões administrativas. Destacamos trecho abaixo da referida portaria em que foram expressos os interesses que à CAPES teve diante dos projetos institucionais das IES.

I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços; II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência; III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala; IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas; V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas; VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional; VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos (Portaria nº 96/2013, grifos nossos).

Entendemos que o próprio Pibid, ao requisitar das IES um conjunto de cuidados com as possíveis estratégias que seriam adotadas quando do trabalho dos estudantes de iniciação à docência na escola, bem como a precaução para que houvesse devido alinhamento destes planos de trabalho com o exercício docente nas suas diferentes dimensões e fases, tomou a formação como tarefa complexa e criteriosamente planejada. Em relação aos editais anteriores, anunciou redefinição de seu próprio escopo e apontou para a averiguação da qualidade das ações que pudessem ser desenvolvidas, sem que se desse destacada importância ao cumprimento do planejamento no prazo – como entendemos foi o caso do Edital Pibid/CAPES nº 1/2007.

Segundo o relatório de gestão da DEB/CAPES (2009-2014), foi editada, em 2013, após consulta pública aos coordenadores do programa, a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Essa portaria, que regulamentou o período recortado para este estudo (2014-2018), teve justamente a função de enfatizar a perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.

A tônica conferida foi outro dado anunciador do refinamento do programa para o período entre 2014-2018. Isto porque em tal momento os avanços do programa foram frutos de uma discussão coletiva entre os vários formadores de professores – aqueles que estão estudando e se ocupando em formar o profissional docente –, sendo indiciários da diferença qualitativa entre os termos que regeram a Portaria nº 96/2013 e as normativas precedentes.

Diferentemente de todos os editais anteriores de Pibid que tiveram suas atuações desenvolvida em até 24 meses, as atividades do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 tiveram duração de 48 meses e ainda um anúncio (constante no referido edital) da possibilidade de renovação dos projetos institucionais por igual período, que, como vimos, não foi efetivado.

A partir dos documentos normativos para o período regido pelo referida Portaria nº 96/2013, notamos o interesse do programa com a socialização do conhecimento produzido. As IES previram atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência para, obrigatoriamente, dar publicidade à comunidade acadêmica do alcance das atividades. Além disso, todo o conhecimento produzido pelos subprojetos operantes em cada IES, esteve intimamente vinculado às ações do projeto institucional e atenderam aos interesses da formação pedagógica requerida pelas diretrizes nacionais (Edital nº 61/2013).

Daí concluímos que o Pibid foi elaborado para ser também uma proposta de socialização do conhecimento produzido na relação estabelecida entre a universidade e a escola. A socialização das iniciativas de formação e atuação dos professores foi uma tarefa historicamente restrita. Foram encontrados obstáculos os mais diversos para a construção de espaços de discussão e reordenação das perspectivas de formação docente (GATTI *et al.* 2019, p. 315).

Ao olhar para a efetivação dos interesses citados, a Portaria nº 96/2013 requisitou dos subprojetos contidos em cada plano institucional que informassem a área de licenciatura responsável, respeitadas as áreas abrangidas pelo programa,⁵³ bem como o *campus*/polo e o município em que as atividades do período ocorressem. Foi requerida ainda a indicação da quantidade de participantes na condição de licenciandos de iniciação à docência e de supervisores pretendida, considerando que cada supervisor deveria orientar, no mínimo, cinco e, no máximo, dez estudantes na escola básica. Na portaria do programa em 2013, cada subprojeto de Pibid seria composto, no mínimo, por cinco estudantes de licenciatura (LID); um coordenador de área (CA); um supervisor (PS). Cada Coordenador de Área pôde orientar no mínimo cinco estudantes de licenciatura e no máximo 20. Já os supervisores puderam supervisionar entre cinco e dez. Se o número ultrapassasse esses limites, seria possível designar outros coordenadores e supervisores.

Para os subprojetos foi necessário que se especificassem as estratégias, inserindo uma pequena justificativa que contemplasse a potencialidade da iniciativa quanto à formação inicial docente. Por último, os subprojetos indicariam os níveis e as modalidades de ensino com as quais as ações estariam direcionadas (Edital nº 61/2013). Estes dados foram requeridos para

⁵³ Em seção mais adiante apresentaremos quais campos foram abrangidos pelo Pibid para o período recortado entre 2014-2018.

caracterizar o subprojeto, bem como observar, analisar e acompanhar as atividades a serem desenvolvidas.⁵⁴

Propostos os projetos institucionais, eles passaram por um processo de avaliação, em que analisaram-se aspectos técnicos e de mérito, recebendo as menções de “aprovado”, “parcialmente aprovado” ou “reprovado” pela DEB/CAPES. A análise dos projetos avaliava o cumprimento às normas estabelecidas na Portaria Pibid/CAPES nº 96/2013, bem como se estavam adequadas às especificações e às condições estabelecidas pelo Edital Pibid/CAPES nº 61/2013. A análise de mérito foi realizada por uma comissão *ad hoc* especialmente constituída para tal finalidade, que avaliava: a relevância e a exequibilidade da proposta; sua concepção e a adequação aos objetivos, características e exigências do Pibid para o desenvolvimento das atividades; a devida relação entre os subprojetos e o projeto institucional que os abrangia; a coerência entre as ações dos subprojetos, as justificativas e os objetivos do programa.⁵⁵

Os dados trazidos nesta seção do texto visaram justamente apresentar como o programa foi se desenhando, com quais instrumentos normativos, e como se deu sua definição para as atividades do período em que se circunscreve o objeto desta pesquisa. Acabamos por identificar a existência de facetas do mesmo programa demonstrando que ele foi se refinando e tendo em 2013 um escopo que focava a formação pedagógica de professores. Concluímos que tal proposta formativa não se fez de uma única vez, mas pelo contrário, na mesma proporção que foi tomando corpo, também incorporou outras visões que o potencializaram enquanto política de formação docente.

Foi possível também entender sob que bases esteve apoiada a política nacional de formação de professores naquele momento, pois buscou pautar: ação institucional, racionalmente concebida (planejada), ação coletiva e colaborativa, interdisciplinaridade e com intencionalidade pedagógica clara enquanto pilares do processo. O que nos parece, incidiu em questões relevantes requeridas pelo campo da formação de professores.

Mas para que tivéssemos um resumo geral das características do Pibid, restaria explicitar a finalidade, os princípios e os objetivos do programa para a formação inicial docente, o que faremos detidamente na próxima seção.

⁵⁴ Um dado importante é que se uma determinada IES não tivesse mais de um subprojeto confinado no projeto institucional, ao coordenador de área, antes responsável pelo andamento do subprojeto, se somaria a atividade de coordenador institucional – responsável por responder à CAPES pelo andamento das atividades do Pibid na IES.

⁵⁵ As recomendações da comissão ficaram sob a responsabilidade da DEB/CAPES que decidiu sobre a relação final das IES habilitadas, inclusive sobre sua publicação.

5.3 FINALIDADE, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, SEGUNDO O PIBID

O Pibid foi elaborado com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Decreto nº 7.219/2010). Os projetos institucionais aprovados se desenvolveram visando a formação de licenciandos, sob a orientação de professores das IES e supervisão de professores de escolas da educação básica.

Relatório de avaliação do programa, elaborado pela Fundação Carlos Chagas (2014), definiu o Pibid como uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a EB. Nele, os estudantes de licenciatura exerciam atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (GATTI *et al.*, 2014, p. 5).

O Pibid, ao incentivar a presença de estudantes de licenciatura na escola da rede pública de EB, atuava, inicialmente, em duas direções. Primeiramente na formação docente, ao aproximar o futuro professor do seu campo de trabalho e de toda a dinâmica escolar – apoiando-se dos contributos dos professores atuantes tanto na educação básica, bem como dos formadores nas IES durante o processo. Outro viés observado foi que estando nas escolas, muitos desses estudantes, que há pouco estavam na condição de alunos, em curto espaço de tempo, puderam encontrar-se na posição de professores em formação, podendo também tencionar o desenvolvimento de atividades diferenciadas – por estarem em contato com os conhecimentos universitários –, oxigenando o processo de ensino e aprendizagem e favorecendo o aprendizado de alunos da rede pública que demonstrassem dificuldades nos conteúdos das matérias escolares. E este seria o segundo sentido do programa.

Segundo a Portaria CAPES nº 96/2013 em seu Art. IV, foram objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Portaria nº 96/2013).

Logo no primeiro objetivo do Pibid observamos o compromisso em estabelecer um elo entre a formação profissional e o campo de trabalho do professor – a educação básica. O programa comunicava que, ao propor tal articulação entre formação acadêmica e o campo profissional, buscava incidir sobre a valorização do trabalho docente e a qualificação do processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, isso porque, inserindo estudantes em processo de formação nas redes públicas, ampliava as oportunidades de criação e participação destes estudantes na realidade do campo de trabalho, gerando, com isso, experiências de caráter metodológico, tecnológico e de práticas docentes com o propósito, não menos importante, de aliar a superação de problemas identificados nas aprendizagens dos jovens alunos com relação aos conteúdos escolares. Este ato estando associado ao processo de desenvolvimento profissional docente.

O Pibid anunciou, mediante seus objetivos, o desejo de que os professores da escola básica atuassem na condição de coformadores, ou seja, enquanto parceiros formadores desses estudantes que, futuramente, poderão vir a ser seus colegas de profissão. Essa participação teve a intenção, na concepção do Pibid, de motivar os professores/supervisores à recepção e orientação desses estudantes de licenciatura, entendendo a escola como o mais importante espaço formativo na busca por formar o professor. A universidade, por sua vez, foi lugar de relevo para auxiliar esse processo, pois, como instrumento em que os conhecimentos estão constantemente sendo problematizados e sistematizados, entendeu que esse movimento interinstitucional, foi necessário para estabelecer a *relação teoria e prática*.

Com estes indícios, o Pibid, em seus objetivos, propôs que a construção de saberes da docência estivesse aliada ao trabalho reflexivo e crítico sobre esses mesmos saberes, gerando trocas e ressignificações dos conhecimentos em ambos os espaços formativos (escola e universidade) e entre os sujeitos participantes da formação.

Os anúncios acima, pelo menos em termos de princípios formativos, pareceram estar em consonância com o que defenderam diversos autores de referência no campo da formação, como Freire (1996), Pimenta (1999), Tardif (2002), Nóvoa (2009) sobre a construção, aproximação e a reflexão na e sobre as atividades, na e sobre a dinâmica e a complexidade da

formação profissional de par com o campo de atuação. O Pibid, por meio de seus objetivos, quis estimular uma formação docente referenciada na reflexão de casos que se vivenciavam na escola e que a ação reflexiva se fizesse desde lá até a universidade.

Entendemos que o Pibid buscou responder com tais objetivos – e nos apoiamos no debate sobre a formação de professores para afirmar – a uma urgência ainda não devidamente combatida nos processos de formação inicial docente em que os espaços formativos estão comumente distanciados e desalinhados. O programa se apresentou para o período entre 2014-2018 para agir na carência, pois se o Pibid foi formulado é porque processos formativos frágeis nas licenciaturas perduram quanto à relação teoria/prática, universidade/escola, aproximação entre saber disciplinar específico e os conhecimentos pedagógicos, assim como os processos de supervisão que acontecem durante a preparação profissional.

Compreendemos que o programa visou contribuir para o avanço da profissionalização, para a valorização do trabalho docente e para aspectos que digam respeito a nossa identidade profissional docente da EB.

Por isso, tal política destacou o lugar das IES enquanto lócus de diálogo com as escolas de EB, pois se acreditava que os diálogos pudessem render modificações nas ações formativas que cada uma desenvolvia, respeitando as especificidades quanto aos aspectos formativos de ambas.

Os objetivos do Pibid, segundo seus documentos legais, mudaram pouco ao longo do tempo. Algumas alterações, no entanto, merecem o devido destaque. Ao analisar a primeira Portaria do Pibid/CAPES nº 38 de 2007, observamos que o foco do programa se constituiu em formar professores “especialmente para o nível médio” da EB e em seu objetivo número três expôs que relevante seria “melhorar a qualidade da educação básica”. Neste instrumento, que marca o primeiro momento do Pibid, foi nítido que o desenvolvimento profissional dos professores foi, em certa medida, suavizado em relação à necessidade de desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas – como se um propósito se sobrepusesse ao outro.

Já na Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, nos objetivos, assinalou no item de número quatro, que os futuros professores enfatizassem as ações que fossem de intervenção sobre o desempenho dos alunos da EB em avaliações nacionais. Isto foi exposto ao destacar que os licenciandos teriam que considerar “o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras”, o que revelou uma recorrente preocupação em fazer o Pibid implicar-se com a resolução de problemas que acompanham a educação básica, quais sejam, os baixos índices das escolas de educação básica em avaliações

nacionais e o desempenho dos estudantes em provas standardizadas e de avaliação para o ingresso no ensino superior.

Essas questões já não apareceram com destaque na Portaria nº 96/2013. Acreditamos que alteração foi resultado de o documento ter sido elaborado após consulta aos profissionais da área. Isso não quer dizer que os projetos implicados com o programa não tivessem contribuído para o desenvolvimento dos alunos da EB, ainda que não tenham se restringido a atender as demandas do Governo Federal.

Segundo o relatório da DEB/CAPES (2014), o programa compreendeu a complexidade da docência na educação básica, a qual exige que se trate da iniciação à docência em suas múltiplas dimensões, oferecendo uma via de aprofundamento aos estudantes quanto aos fundamentos do trabalho educacional que possibilitasse a futura atuação sob bases analíticas consistentes e que auxiliasse na superação de dilemas históricos, a exemplo da relação teoria e prática.

O relatório expôs ainda que os objetivos do Pibid foram pensados para que os sujeitos implicados pudessem gozar de liberdade em sua prática de planejamento, na definição de estratégias e ações e, em decorrência disso, vindo assim a se tornar protagonistas de sua própria formação – no sentido da construção da autonomia, fundamental, para pôr em prática a construção da escola que queremos. Compreendemos assim que uma rede de diálogo, de interação e de socialização dos saberes dos diferentes indivíduos, suas formas de ação e reação, tem potencial de provocar novas dinâmicas formativas, inclusive, o estímulo a uma atitude proativa por parte desses mesmos sujeitos diante da realidade escolar. Dessa forma, compreendemos que o Pibid teria sido formulado com a intenção de fazer entender o valor das interações entre os sujeitos participantes, as diversas interações humanas que constituem a formação e atuação. O referido Relatório/Técnico ainda enfatizou:

O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores (Relatório DEB/CAPES, 2014, p. 30).

Foi anunciada a intenção de que o processo formativo possibilitasse ressignificar a compreensão sobre o ser e o fazer docente, dando ênfase a atividades que levassem à superação de concepções que se abatiam sobre a escola e a atividade docente. Esperou dos estudantes de licenciatura participantes que eles se abalassem em suas crenças pré-profissionais sobre a

docência, tentando fazer com que revissem posturas causadoras de obstáculos ao trabalho pedagógico. Observou que ao invés de discursos que imobilizam, o Pibid pôde ser instrumento de ressignificação das visões costumeiramente empregadas quando se trata do trabalho do professor não aportando com isso contribuições no sentido da melhoria no processo educativo escolar.

Visando a realização das atividades acima explicitadas, o programa concedeu incentivos financeiros, por meio da alocação de bolsas aos integrantes dos projetos institucionais das IES. A seguir tratamos dos sujeitos que compõem as ações, os requisitos fixados para o recrutamento pelo programa e suas atribuições.

5.4 SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA, REQUISITOS DO RECRUTAMENTO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Em 2014, as atividades do Pibid já haviam completado quase sete anos de formação pedagógica em escolas públicas da educação básica, por meio de projetos que contavam com a participação de estudantes de curso de licenciatura, assim como de professores responsáveis pela coordenação (universidade) e supervisão (escola) dessas ações, a quem se conferia bolsas (BRASIL, 2010).

Em outras palavras, desde o surgimento do Pibid até a edição recortada para o estudo (2014), o programa possuiu quatro modalidades de participantes, cada um com sua função no escopo do programa. São categorias de sujeitos do programa:

- O Licenciando de iniciação à docência (LID) é estudante matriculado em cursos de licenciatura das instituições de ensino superior participantes.

Efetivamente, as ações tiveram por finalidade o desenvolvimento, por parte de estudantes de graduação, de atividades em escolas públicas de EB. Mas, para além destes, o projeto englobou a participação de professores que atuaram como orientadores dos licenciandos em meio ao processo de realização das atividades, seja na IES, seja na escola pública.

- Coordenador institucional (CI): docente responsável, como o próprio nome indica, pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor institucional com a CAPES. Em IES com elevado número de bolsistas pode ser definido coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas (detalhada sua função pela Portaria Pibid/CAPES nº 96/2013).

- Coordenador de área (CA): docente da IES proponente de subprojeto nas áreas de conhecimento que participam do programa.
- Professor-Supervisor (PS): professor de escola pública onde é desenvolvido o subprojeto, designado para acompanhar licenciandos de iniciação à docência. Havia um supervisor em cada escola em que um subprojeto veio a desenvolver suas atividades.

Observamos que algumas atribuições puderam ser instituídas, acrescidas ou diminuídas, segundo a portaria ou o edital do programa que se consultasse. Para afirmar isso, trouxemos como exemplo a primeira Portaria normativa de nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Neste documento normativo não estava ainda caracterizada a atuação do Coordenador Institucional, uma vez que, segundo o Art. 6º da referida Portaria: “A coordenação dos projetos institucionais foi feita por área do conhecimento” – não deixando claro se se referiu ao projeto institucional ou aos subprojetos que se aninharam nele. Nos demais documentos normativos, o CI aparece com suas devidas atribuições e se consolida no Decreto Federal de nº 7.2019/2010, no qual o coordenador institucional é descrito como “professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade”.

Acreditamos que foi a Portaria normativa Pibid/CAPES nº 96/2013 quem colocou de forma detalhada as atribuições de todos os sujeitos envolvidos no Pibid. Na seção cinco do referido documento, no item denominado “Dos Deveres dos Bolsistas” (grafado assim mesmo), em seu Art. 39, encontramos **22 atribuições** detalhadas para explicar as funções do Coordenador Institucional. Dentre as principais atribuições, destacamos a que determina responder pela coordenação geral do Pibid perante as escolas parceiras, a IES, as secretarias de educação das redes públicas de ensino e a CAPES, como também em acompanhar as atividades previstas no projeto; acordar entre as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no Pibid; empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto ao colegiado de curso de licenciatura.

O Coordenador Institucional teve como principal função acompanhar e regular o andamento do programa em sua IES, costurando os acordos necessários para o estabelecimento da relação universidade/escola e dando parecer sobre as atividades desenvolvidas junto à CAPES. A inexistência desse sujeito deixaria ausente o elemento elo entre os participantes do programa e o financiador e proponente – leia-se a CAPES.

Na Portaria supracitada, apareceu a possibilidade de participação de um outro sujeito no programa que viria a dar auxílio ao CI. A este se denominou de Coordenador de Área de Gestão

de processos educacionais. Em 2010, já se poderia ter um participante nesta modalidade, mas só em 2014 é que a cada cem licenciandos de iniciação à docência acrescia-se a possibilidade de incrementar um participante para esta função. As principais atribuições desse membro no projeto institucional foram as de apoio ao Coordenador institucional e de ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto na IES.⁵⁶

O Coordenador de Área de Gestão foi o braço direito do CI para a execução das ações planejadas. O Pibid anunciou com isso que acreditou, assinalamos, em um trabalho coletivo desde os organizadores na IES. Apoiar a existência de um sujeito que auxiliou o CI em suas atribuições, demonstrou o alerta para o estabelecimento de uma comunicação próxima tanto da IES com a CAPES quanto da IES (projeto institucional) com seus Coordenadores de Área (subprojetos) no sentido de um acompanhamento das atividades de forma produtiva.

A Portaria Pibid/CAPES nº 96/2013 fixou as atribuições do/da Coordenador/a de Área, contando ao todo um número de **15 atribuições**. Diferentemente do CI e do CA de Gestão as principais atividades do CA foram as de responder pelo subprojeto de sua competência diante da equipe de gestão do Pibid na IES e de desenvolver e monitorar as ações previstas em algum subprojeto de área do conhecimento (História, Geografia, Matemática, etc.). Cabia ao/a CA montar a equipe de supervisores e licenciandos e orientar as incumbências respectivas.

Foi do exercício do CA supervisionar, em parceria com o PS, as ações formativas desenvolvidas pelos LIDs e organizar situações em que estes pudessem discutir e publicizar as produções realizadas nas escolas-campo.

Os CAs foram tomados pelo programa como sujeitos-chave na publicização do programa enquanto via alternativa e elemento de reflexão sobre os processos de formação de professores na IES. Foram eles que, na compreensão do Pibid, puderam comunicar aos formadores que não integravam o programa, sobre os exercícios desenvolvidos sob seu apoio. Foram eles também⁵⁷ que puderam apurar ou redirecionar os planejamentos e estratégias formuladas no subprojeto de sua responsabilidade e dar direções à atuação dos PS e LID.

⁵⁶ Com as reformas no programa protagonizadas primeiro por Temer e depois por Bolsonaro este sujeito é retirado do programa.

⁵⁷ Para atuar enquanto CI, CA e Coordenador de Área de gestão, os professores formadores deveriam possuir o título de mestre ou doutor e pertencer ao quadro permanente da IES (se pública) e, se IES privada, deveriam ser contratados em regime de tempo integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime de horista. Estar atuando em curso de licenciatura, ter histórico atrelado à formação de professores da EB e possuir experiência em coordenação de projetos de formação para o magistério, eram requisitos para o ingresso. Os CAs se diferiam somente porque teriam que possuir formação (em nível de graduação ou pós-graduação) na área do subprojeto e ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto, estando em exercício no ensino superior no momento da execução das atividades do programa.

No que diz respeito aos supervisores, a Portaria normativa Pibid/CAPES nº 96/2013 fixava **12 atribuições**. Dentre elas, as principais versaram sobre a necessidade de elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos LIDs na escola-campo. Os supervisores funcionaram como uma espécie de tutor dos licenciandos na escola básica. Se o CA foi o tutor na IES, no ambiente escolar o supervisor exerceu tal missão. Todos os passos dos LIDs puderam, por sua vez, serem repassados aos CAs para que recebessem um feedback destes e, se necessário, novas orientações para as investidas do LIDs e dos próprios PSs.

Foi importante pensar que tanto o/a CA quanto o/a PS foram supervisores e puderam dialogar no sentido de otimizar o processo formativo do LIDs (maiormente, mas não exclusivamente), pois a palavra “supervisor” no Pibid se referia a formadores e neste caso aos CAs e PSs na escola-campo e na IES. Os PSs ainda foram estimulados pela Portaria nº 96/2013 a elaborar e desenvolver atividades interdisciplinares, o que os colocou numa posição propositiva e provocadora.

Uma questão que pudemos constatar nas diretrizes que falaram da atuação dos PSs, foi que principalmente as normativas anteriores à Portaria nº 96/2013 trataram o professor-supervisor expressamente como mero técnico, suavizaram capacidades destes para incidir na formação crítica e reflexiva dos LIDs, elementos estes que consideramos fundamentais ao processo. Na Portaria de nº 260/2010 do Pibid, salvo a atribuição de número três, a qual estabelecia que o supervisor em processo de “acompanhamento a partir das diretrizes”, as demais atribuições colocam este sujeito em posição de cumpridor de tarefas colocadas pelos CAs. Indicamos, portanto, que as atribuições destinadas aos PSs ainda os entendia envoltos em um clima da racionalidade técnica. Se o objetivo era formar um profissional reflexivo e crítico, as atribuições dos PSs poderiam também discorrer sobre essa autonomia, o que até o ano de 2013 foi visto a partir de uma ótica instrumental.

Já a Portaria nº 96/2013 acrescentou atividades que extrapolaram o mero ato de acompanhar as atividades dos LIDs, entendendo que também consistia ao processo “I – elaborar, desenvolver” atividades como parte dos atributos do supervisor o que, por sua vez, demonstra colocá-lo na posição de sujeito formador de docentes, dando outros significados a

sua participação. Se anteriormente o Pibid via os PSs⁵⁸ como meros cumpridores de tarefas, agora tem reconhecida sua relevância para o processo de aprendizagem profissional dos LIDs. Inclusive, coube ao supervisor socializar os estudantes no ambiente escolar.

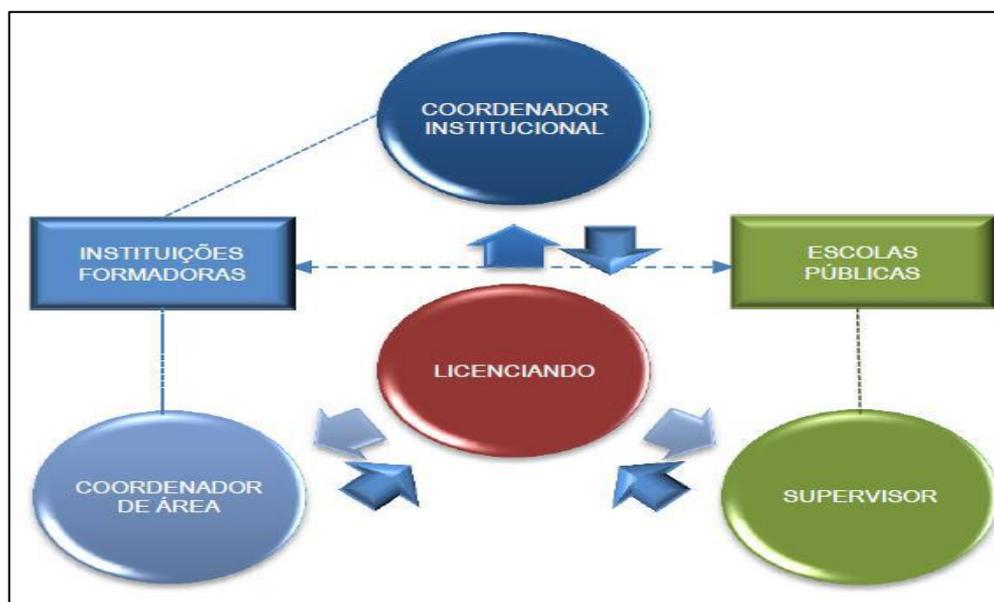
Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 230), é fundamental no processo de formação inicial inserir os estudantes em atividades práticas supervisionadas e orientadas no sentido da partilha de relação entre formadores na escola e na universidade visando à preparação de aprendizes. O Pibid entendia o supervisor (professor preceptor do estagiário) como o responsável por ambientar e aos poucos entrosar o estudante da licenciatura com demais professores, alunos e a equipe de gestão quando no Pibid em ação na escola. No programa, este ponto é solicitado desde o início do processo, tomando o supervisor figura central desta tarefa, pois conforme destacado por Tardif (2009, p. 26):

Em diferentes países, a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber de experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente, orientação da direção, etc.

Assim como nas IES, os CAs e os CIs participantes do Pibid precisaram comunicar sobre suas atividades para dar visibilidade ao Pibid e ao processo de suas ações. Na escola pública, foi o PS o membro do programa que estabeleceu esse elo de familiarização com as atividades. Foi ele o anunciador das tarefas a serem desenvolvidas, e do estímulo para que a comunidade escolar se sentisse a vontade em participar das ações. Abaixo apresentamos figura demonstrativa do movimento pensado pelo Pibid para seus integrantes com o intuito de se proceder os processos formativos:

⁵⁸ Poderiam candidatar-se a professor-supervisor os docentes da EB pública que possuíssem licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto, e experiência mínima de dois anos no magistério. Ele(a) deveria estar exercendo sua atividade de professor da disciplina ou área de atuação do subprojeto. Ao utilizar a palavra “preferencialmente”, ou “área do conhecimento” o programa parece comunicar a existência da possibilidade de atuação no programa mesmo sem formação específica para tal (um subprojeto de História se assim decidisse, poderia ter um professor de outra área na supervisão das atividades). Acreditamos que essa abertura pode caracterizar um problema para aqueles estudantes que fossem recebidos nas escolas públicas por não diplomados na área do conhecimento (leia-se licenciatura) atendida.

Figura 1 – Esquema de organização do Pibid



Fonte: Relatório de gestão DEB/CAPES (2014).

O Pibid parecia entender os LIDs como sujeitos eixos do programa, para os quais se voltaram formadores nas IES e nas escolas-campo. Isto não significou ausência de responsabilidades durante o processo de construção dos saberes da docência, e sim a assunção deles de maneira coletiva e progressivamente autônoma (Portaria nº 96/2013). Foram atribuições dos LIDs a participação em todas as atividades previstas pelo plano de trabalho do subprojeto de sua área do conhecimento, na escola em que estava alocado. Entenderam-se os trabalhos, sob a égide do programa, como processos complexos, sendo o descumprimento de partes do plano dos subprojetos pelos LIDs, possíveis lacunas nas dimensões constituintes do futuro trabalho docente. O Pibid requereu dos LIDs participantes o sentido de compromisso, mas acima de tudo, com o próprio desenvolvimento das habilidades referentes ao trabalho. Os LIDs precisaram dedicar, no mínimo, oito horas semanais à escola, definidas para que se envolvessem em atividades.⁵⁹

O programa Pibid reivindicou dos LIDs a construção do jeito de se apresentar, se comportar e se relacionar com os membros da comunidade escolar. Cobrou a formalidade adequada para o desenvolvimento das atribuições na escola – o modo de aprender a ser docente. O uso da norma culta foi item indispensável descrito pela Portaria nº 96/2013, sendo de

⁵⁹ Como as diretrizes nacionais requeriam oito horas mínimas semanais, totalizando 32 horas mensais aos LIDs em trabalhos na escola, nada impediu as IES de estipularem em seus projetos institucionais, carga horária mais elevadas. Para disputarem as vagas de LIDs, os estudantes tiveram que atender a um certo número de pré-requisitos, como estar matriculado e possuir desempenho satisfatório.

responsabilidade da IES observar os instrumentos em potencial para sanar qualquer debilidade dos LIDs com respeito à língua portuguesa.⁶⁰

O convívio com a realidade escolar por meio do Pibid e as ações desenvolvidas sob sua égide precisaram ser sistematizadas mediante de instrumentos como relatórios, portfólios, ou outros a critério dos planos contidos nos projetos institucionais e subprojetos de cada IES. Indicou-se a necessidade de aprendizagem da construção dos instrumentos de sistematização do conhecimento citados como meios de possível aproximação dos LIDs com o campo da pesquisa e, no caso do escopo do Pibid, a investigação sobre as atividades dos próprios processos de aprendizagem da docência.

O Pibid, por meio de suas normativas, reclamou dos participantes a atuação em todas as oportunidades ofertadas pelo programa. Participar dos seminários de iniciação à docência, por exemplo, foi algo previsto pela normativa nacional e funcionou como atividade indispensável a todas as IES integrantes. Neste seminário, bem como em outros eventos proporcionados pelas IES e sob suas responsabilidades, os envolvidos apresentaram o percurso trilhado ao longo do ano e os principais dados das atividades do subprojeto de sua responsabilidade. Do Coordenador Institucional ao licenciando de iniciação à docência, todos eles foram requisitados a publicar sobre atividades e situações vivenciadas na relação de aprendizagem com a EB.

Foi com estes sujeitos e suas atribuições, foi com essa forma de organização que o Pibid se apresentou enquanto um caminho para pensar a forma de proceder aos processos de preparação docente. Procurou também que as práticas realizadas em seu interior se tornassem públicas para além dos sujeitos promotores das ações.

A forma de organização e distribuição das atividades dos participantes do Pibid dentro do projeto institucional tencionou demonstrar como a formação docente pode se fazer de maneira articulada, planejada e partilhada, em que cada sujeito aporta significado e atividades específicas aos processos formativos.

Das análises tecidas entendemos que o Pibid busca estabelecer, na formação de professores, a relação teoria e prática, aproximando a escola enquanto espaço de formação

⁶⁰ Para selecionar esses sujeitos, as IES teriam que indicar e manter um Coordenador(a) Institucional, o CI selecionaria propostas de subprojetos dos CAs (professores da licenciatura interessados em participar do Pibid). No que dizia respeito aos estudantes de iniciação à docência e supervisores, as IES teriam de realizar processos seletivos, por meio de chamada pública, para verificar o atendimento às normas e possíveis questões que pudessem comprometer o atingimento dos objetivos pelos executantes do subprojeto nas escolas de EB. A seleção poderia ser realizada por uma comissão constituída especificamente para o acompanhamento das atividades do Pibid nas respectivas IES ou, na ausência de tal comissão, poderia ser realizada pelo Coordenador Institucional ou pelos próprios Coordenadores de Área.

docente, bem como possibilitar experiências pedagógicas de caráter inovador levando em consideração as concepções dos CAs, PSs e LIDs.

Estendemos que as diretrizes nacionais estabelecem uma perspectiva de trabalho interativo. Em razão dela, os diversos agentes constroem conhecimentos sobre a profissão. As interações previstas pelo Pibid entre instituições (escola e universidade) e seus sujeitos são o cerne da possibilidade da construção de diversos conhecimentos profissionais por parte dos LIDs.

Em todas as atribuições dos participantes do Pibid, observamos que se prezou pela divulgação das atividades nos espaços acadêmicos e escolares. Isso nos induziu a assinalar que o Pibid foi um programa que se adequou, ao longo dos anos, no sentido de provocar nas instituições formadoras a possibilidade de repensar processos formativos já estabelecidos. Foi um programa que tentou fincar raízes, para além dos participantes, isto é, naqueles que não tomaram parte, utilizando-se da “socialização do conhecimento produzido” como estratégia para dar ênfase ao processo de formação docente entre os muros das IES formadoras.

Mas enxergamos, igualmente, que as demandas exigidas pelo programa não foram poucas, requerendo dos participantes comprometimento com a criação, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas nos subprojetos, bem como atenção a questões de ordem burocrática da CAPES (envio de relatórios, cronogramas apertados), o que certamente acresceu na carga horária que cada sujeito dedicou ao programa. Isto pode ter ocasionado situações que comprometeram principalmente os processos de formação dos LIDs nas IES e o cumprimento das atividades requeridas pelo próprio Pibid.

Sintetizando esta categoria, assinalamos que o Pibid foi se organizando e se definindo como política pública de formação docente. Em cada processo, ele foi maturando-se e isso se refletiu nas atribuições que os sujeitos tomaram em 2014. A Portaria nº 96/2013 sinaliza avanços na concepção sobre a formação, sobre os formadores e nas possibilidades de partilha entre formadores e formandos no processo de preparação profissional.

O Pibid visou aproximar professores da EB e professores universitários com o intuito de torná-los mentores das jovens promessas. Alguns desses estudantes, ainda iniciantes na formação universitária, puderam vivenciar essa dinâmica – desde que a escolha pela inserção do recém-chegado estivesse anunciada no projeto institucional da IES. Os objetivos dessas ações do programa nos pareceram estar associadas à importância crescente de tal política de indução e de mudanças em atitudes formativas no que se referiu à formação docente para o magistério da EB no âmbito das IES.

Na sequência, discutimos aspectos relacionados às áreas contempladas pelo Pibid. Observamos na categoria abaixo tensões, hierarquias e questões atinentes aos campos do conhecimento com os quais o Pibid valorou e se direcionou ao longo de sua trajetória.

Quais foram, porém, as áreas do conhecimento que puderam se filiar a essa empreitada formativa em 2014?

5.5 ÁREAS CONTEMPLADAS PELO PIBID

Com o surgimento do Pibid, pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, observamos que o programa buscou atender prioritariamente as áreas do conhecimento que apresentassem déficit histórico na oferta de professores. As áreas foram as das licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia, cujos projetos iriam envolver, portanto, o ensino médio e, para o ensino fundamental, as licenciaturas em Ciências e Matemática teriam preferência em relação às demais. De forma complementar, as licenciaturas em Letras-Língua Portuguesa, Educação Musical e Educação Artística teriam preferência secundária em relação aos cursos da área de Ciências Exatas e da Natureza. Por fim, o documento sinalizava com a possibilidade de incorporação do que chamaram de “demais licenciaturas”, não nomeando quais seriam, nem que enfoque adotariam, deixando a responsabilidade das IES a justificativa de sua inclusão e pertinência.

Acreditamos que, para além da necessidade de atrair professores nas áreas que apresentavam déficit, a primeira Portaria do Pibid denota haver uma hierarquia entre os conhecimentos, pois nela, as disciplinas foram postas em relação à sua utilidade prática diante das necessidades educacionais do ensino básico, não em relação à formação de professores e aos objetivos formativos das licenciaturas, assim como do valor do conhecimento para a formação cidadã na EB.

As Ciências Humanas não foram nomeadas no primeiro momento de Pibid, o que nos levou a supor que o saber produzido por elas foi considerado de menor interesse formativo para as necessidades iniciais do programa. Se a pretensão era uma valorização das Ciências Exatas e da Natureza como meio para atrair possíveis candidatos ao magistério – no sentido de proporcionar vivências e aprendizagens dos conhecimentos componentes do trabalho docente – e assim elevar o quantitativo de desejosos em ocupar os cargos vacantes nas áreas em questão, por que não destacar que tais processos formativos também seriam necessários às demais áreas do conhecimento? Estas indicações restringiram estudantes das demais licenciaturas de participarem do primeiro momento de Pibid nas IES.

O Pibid, ao fazer tal opção, parece expor a própria sobreposição que já existia, tanto no seio da cultura das IES, como na cultura escolar, em que tais áreas do conhecimento possuíam carga horária elevada em relação às humanidades, além de um entendimento, de senso comum, de que certos saberes são mais valiosos, porque úteis, que outros, demonstrando propensão a fazer entender os saberes enquanto valor de uso. Para acentuar o argumento debatido, expomos que, nos primeiros editais, houve uma sinalização de quais foram essas licenciaturas prioritárias a serem atendidas. Essa hierarquia se materializou a partir de símbolos indicadores do grau de relevância de cada conhecimento para o programa.

Nos primeiros editais, ainda, as licenciaturas recebiam (pasmem!) um selo distintivo uma da outra. Os conhecimentos em Ciências Exatas e da Natureza que habilitavam estudantes para o Ensino Médio tinham prioridade no atendimento. Já para aqueles que estavam se habilitando ao magistério no Ensino Fundamental, seriam priorizados os campos de Ciências e Matemática. Em último nível na hierarquia, a Portaria nº 38/2007 nomeou as áreas dos cursos de formação que comporiam a escala de prioridade no atendimento do programa designando-as pelo termo “complementares”. As licenciaturas complementares foram: “a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas”. Vale destacar que as licenciaturas complementares citadas nos documentos são apêndices ao que foi o foco da Portaria nº 38/2007. Ademais, não há menções a licenciaturas como História, Geografia, Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Dança, etc.

Progressivamente, o Pibid foi sendo implementado para as demais licenciaturas e atendendo a outras áreas do conhecimento que atuam na cultura escolar. Tal direcionamento talvez tenha ocorrido em decorrência dos primeiros resultados do programa. O que não significou dizer que todas as áreas e disciplinas tivessem sido mencionadas e descritas de forma equitativa em vários documentos.

Na Portaria nº 122/2009, bem como na Portaria nº 72/2010, observou-se a explícita menção a áreas do conhecimento das Ciências Humanas, como Pedagogia, Filosofia e Sociologia, que entraram no mesmo bloco, com igual valor atribuído às Ciências Exatas e da Natureza, sendo, portanto, entendidas como prioritárias, quando destinadas ao Ensino Médio.

Nas portarias supraditas, um segundo grande bloco de cursos de licenciatura que trabalhariam com o Ensino Fundamental, era composto por: Pedagogia – quando destinado ao trabalho de alfabetização inclusive na EJA; as Ciências e Matemática; o curso de licenciatura em Educação Artística e Musical. Houve também licenciaturas citadas como complementares, portanto, não constituíam foco do programa. O grupo era composto pelas licenciaturas: Letras-Língua estrangeira; Interculturais (formação indígena); Educação do Campo e para

comunidades quilombolas; bem como para “formação de professores para a educação infantil”. Dentre os cursos considerados não prioritários estavam as “demais licenciaturas”, aquelas que, para poderem constar do plano de ação das atividades das IES, necessitariam ser justificadas pelos projetos institucionais aprovados (História, Geografia, Artes). Vale mencionar que licenciaturas que conseguiram se articular em uma proposta interdisciplinar também tiveram seus projetos priorizados para qualquer nível da EB.

Ressalta-se que, em paralelo ao primeiro edital do programa, a Portaria nº 122/2009 e a Portaria nº 72/2010 diversificaram cursos com formação para o magistério nas modalidades da EB contempladas e, para além da educação básica regular, incluíram também o magistério na Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e na educação básica oferecida em Comunidades Indígenas, áreas de Quilombolas e do Campo. Partiu daí, talvez, um olhar em certa medida atencioso às necessidades educacionais de grupos minoritários de poder, abarcando propostas de distintas diretrizes em suas ações. Foram as pressões das populações indígenas e quilombolas que, possivelmente, levaram o Pibid a pensar a proposta de Pibid-Diversidade, com foco na formação de professores para estas populações. Colocar explicitamente as modalidades de educação Indígena e Quilombola consistiu em movimento próprio do período de políticas de diversidade, que observava segmentos sociais historicamente fragilizados e excluídos e buscava auxiliar na redução das desigualdades quanto ao acesso ao conhecimento.

A atuação de subprojetos no campo da Pedagogia, nos primeiros anos de Pibid, esteve condicionado ao trabalho de alfabetização. Isso se contrapôs, em nosso entendimento, à autonomia das IES em propor seu plano formativo e pode ter limitado as possibilidades de formação docente, pois restringia a participação de subprojetos da área de Pedagogia ao atendimento a este critério. É dado, no entanto, que em pleno século XXI, a população brasileira registra 27% de analfabetos funcionais (níveis rudimentares de alfabetização), segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). É constatado também que 18% das crianças e adolescentes não terminam o ensino fundamental e dos que se inserem no Ensino Médio 40% não o concluem por abandono (INAF BRASIL, 2015; BRASIL, 2017). Isso diz da importância do trabalho alfabetizador no presente, mas não pode ser o único olhar diante de um programa de formação docente.

Os dados advindos das primeiras normativas do Pibid, bem como da observação da abrangência das áreas descritas e das correções sociais que buscou realizar, só reforçam a tese de que o programa esteve engajado na melhoria da qualidade do sistema público da EB. A formação profissional docente foi colocada como uma das condições. Quanto a isso, o programa

parece ter logrado certo êxito, pois à medida que buscou responder às questões educativas estimulando práticas de experimentação em forma de imersão, teria possibilitado também a construção de saberes sobre/e do trabalho.

Ponderamos que a ênfase dada pelo programa ao atendimento de problemas históricos, constituídos no campo da EB e no processo de ensino-aprendizagem, em especial, pode ter nublado questões necessárias à aprendizagem profissional da docência e reforçado uma perspectiva pragmática de treinamento para resolução de questões desafiadoras do governo nacional, além de ter tentando aglutinar no Pibid várias demandas. O que não significa dizer que alfabetização, inserção e aprendizagem de grupos historicamente marginalizados, melhoria dos níveis da educação básica não sejam de importância impostergável.

Com a Portaria de Pibid nº 96/2013, no entanto, essas características sofrem modificações. A primeira mudança veio com alteração na lista de licenciaturas que poderiam integrar o programa. Editais anteriores fixaram em alguma medida, como demonstrado, a modalidade da EB a que se destinaram as ações: qual o curso de licenciatura a ser apoiado, ou ainda quais atividades seriam desenvolvidas por cada subprojeto integrante de um projeto institucional.

Reforça-se a tese de que a expansão do programa foi se dando em várias direções, dentre elas, uma que fala da assunção, pelo programa, da ideia de que cada campo do conhecimento que compõe a cultura escolar possui sua potência formadora, principalmente quando podemos visualizar a relevância de tais saberes para os jovens que estão nas escolas de EB pública, visto que, no Brasil, é significativo descaso com a educação para a camada populacional pobre. Se pensássemos numa perspectiva freireana poderíamos dizer que assumir diversos campos do saber como relevantes ao processo de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos é contribuir com a luta contra as mazelas que historicamente têm se abatido sobre as classes sociais menos abastadas (FREIRE, 1996). Isso tem a potência de deixar caminhos em direção a uma formação integral dos educandos. Do ponto de vista da formação de professores, capacita os jovens de diversos campos do conhecimento a conhecerem e se inserirem em seu campo de exercício profissional já percebendo a realidade social do trabalho que, não sendo simples, tampouco o priva da responsabilidade social da profissão.

Na portaria da qual consta o Edital Pibid/CAPES nº 61/2013, houve referência às áreas que poderiam submeter subprojetos, mas todas elas se colocaram sem demarcadores de hierarquia. Observou-se uma ampliação para todas as disciplinas da educação básica, sem distinção. Sem precisar colocar uma ordem de importância entre as licenciaturas, a referida portaria mencionou que “as áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas

relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital”. No Edital nº 61/2013 aparecem 29 possibilidades de subprojetos listadas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Cursos contemplados com apoio do Pibid, conforme a Portaria nº 96/2013

Nº	Áreas de licenciatura
1	Artes Plásticas e Visuais
2	Biologia
3	Ciências Agrárias
4	Ciências Sociais
5	Dança
6	Educação Especial
7	Educação Física
8	Enfermagem
9	Ensino Religioso
10	Filosofia
11	Física
12	Geografia
13	História
14	Informática
15	Letras
16	Informática
17	Letras – Alemão
18	Letras – Espanhol
19	Letras – Francês
20	Letras – Inglês
21	Letras – Italiano
22	Letras – Português
23	Matemática
24	Música
25	Pedagogia
26	Psicologia
27	Química
28	Teatro
29	Interdisciplinar

Fonte: Portaria Pibid/CAPES nº 96/2013

A partir dos dados acima, constatamos que todos os componentes que constam nos currículos da escola de EB passaram a ser contemplados pelo Pibid, indo das Ciências Humanas e Sociais às ditas Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Biologia, Física e Química). Apontamos que essa configuração diversificou de vez as áreas do conhecimento e interrompeu as hierarquizações percebidas anteriormente.

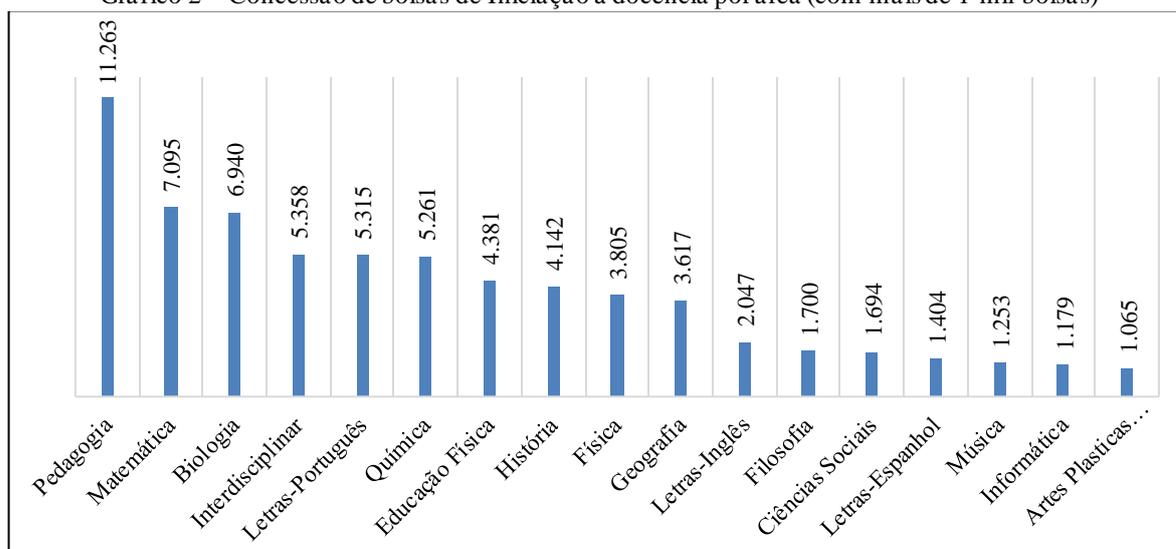
As diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), em seu Inciso IX do Art. II, discorrem sobre a valorização dos profissionais do magistério, o que também será tratado nos tópicos das Metas 13, 15, 16, 17 e 18 do referido plano. Na Meta 13, em sua estratégia 13.4, ao identificar os problemas existentes nos cursos que formam professores, diz-se que é necessário “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos

a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as)” (BRASIL, 2014).

Nas metas do PNE, criam-se estratégias para tratar da qualificação e formação docente e dizemos que, dentre elas, incide a inserção nas escolas de EB de estudantes de todos os cursos de licenciatura das IES sendo uma dessas portas o Pibid. Uma questão a ser colocada é que só evidenciamos a nomeação de todos os cursos de licenciatura quando da edição da Portaria nº 96/2013 que veio a vigorar entre 2014-2018. A Meta 15, por exemplo, propõe que se deve “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2014). Essa política foi anunciada pelo MEC em 25 de outubro de 2017, em substituição à delineada em 2009, englobando várias ações em andamento em diversos órgãos do Ministério da Educação. Um delineamento do PNE foi a ampliação de programa permanente de iniciação à docência para estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da EB, logo requerendo ampliação do programa Pibid para diversas licenciaturas.

De modo que, a partir de 2014, atuando sobre as demandas colocadas por vários segmentos sociais, não mais se constatou no Pibid distinção de área ou hierarquia. A partir desta data, a expansão em números também foi expressiva e áreas das Ciências Humanas figuraram no topo das reivindicações por vagas do programa. Os campos do saber que mais solicitaram bolsas de iniciação à docência ao Pibid foram as de Pedagogia, Matemática, Biologia, Interdisciplinar, Letras e Química – todas com projetos com pedido acima de 5 mil solicitações, conforme **Gráfico 2**.

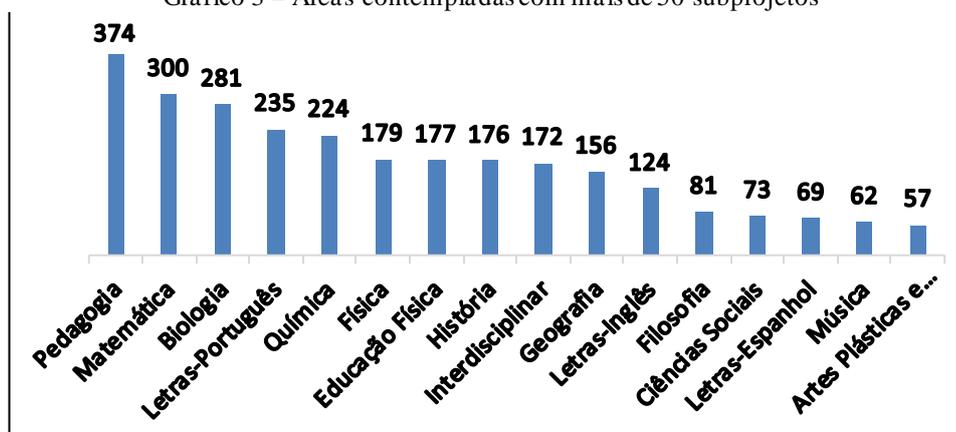
Gráfico 2 – Concessão de bolsas de Iniciação à docência por área (com mais de 1 mil bolsas)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no relatório da DEB/CAPES (2014). Disponível em : <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 jan. 2020.

A partir do Gráfico acima, notamos que o curso de Pedagogia foi contemplado com o maior número de bolsas de iniciação à docência, 11.263. Áreas em que existiam carências na formação de professores, como Matemática, Biologia e Química, solicitaram mais de 5 mil bolsas, cada uma, demonstrando que a adesão de estudantes de licenciatura onde existe carência também foi expressiva. A área de História, por sua vez, também elevou significativamente o número de licenciandos de iniciação à docência se comparado ao período anterior ao Edital Pibid/CAPES nº 61/2013, passando de 1.094 em 2013 para 4.142, no ano de 2014 (Relatório DEB/CAPES, 2014). O **Gráfico 3** a seguir mostra o número de subprojeto por área:

Gráfico 3 – Áreas contempladas com mais de 50 subprojetos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da CAPES, Disponível em : <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 jan. 2020.

No plano nacional, o número de subprojetos teve, no topo, o curso de Pedagogia, seguido pelo de Matemática, Biologia, Letras-Português e Química. Notamos que no **Gráfico**

2 tem-se um número importante de solicitação de bolsas para licenciandos que possam se inserir em subprojetos interdisciplinares, ocupando com isso a quarta posição no gráfico, já quando analisamos o **Gráfico 3** constatamos que eles ficam atrás do número solicitado para subprojetos em História. A licenciatura em História aparece em oitava posição entre os que mais tiveram subprojetos aprovados.

Notamos então que o Pibid foi desfazendo as hierarquias para apresentar-se como proposta de formação docente ancorada na diversidade de saberes atuantes no currículo da educação básica. O número de subprojetos e de participantes, bem como a posição das áreas de Ciências Humanas em relação às de Exatas e Natureza demonstraram que houve um processo de democratização do saber no seio do próprio Pibid.

A discussão trazida à luz por este capítulo demonstrou os percursos e desafios que o Pibid passou ao longo de sua trajetória. Enquanto política pública, apresentou-se dinâmico, alargando seu campo, e, em diálogo com o contexto sociopolítico, foi incorporando cada vez mais IES e dilatando igualmente o número de participantes e interessados pelo programa. Demonstrou, como toda política pública, refletiu o contexto de origem, destacando-se o período entre 2007-2014 quando o Estado crescentemente proporcionou financiamento e estímulo a políticas de formação docente.

Se antes os documentos do programa denotavam maior preocupação com a resolução de problemas historicamente apontados na EB (atender a provas padronizadas), posteriormente, (a partir da Portaria nº 96/2013) passa a existir um certo equilíbrio entre as necessidades educacionais da EB e a devida preparação para a docência. Para o período do programa recortado para análise (2014-2018), notamos embates e desafios históricos da formação de professores, requerendo dos projetos institucionais trabalho colaborativo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara. Sobressai dentre estes, a aposta em aspectos interdisciplinares que deveriam constar em práticas e projetos do micro (ações disciplinares, subprojetos) ao macro (concepção do programa e dos projetos institucionais). Nesse bojo, vale destacar que se o Pibid, nos seus anos iniciais, manteve a hierarquia entre áreas do saber, em seu decurso ampliou a participação em direção às diversas licenciaturas a ponto de retirar aspectos que designassem desigualdade entre os saberes.

Por fim, o recorte entre 2014-2018 apresentou propostas que almejavam integrar participantes numa relação de troca em âmbito de formação acadêmica e de trabalho tendo na inserção de estudantes de licenciatura, a possibilidade de permuta entre formadores e formandos diante da realidade da prática.

No próximo capítulo analisaremos as concepções de formação que se internalizam pela proposta do Pibid/UFPE, em especial o subprojeto de História, a partir do projeto e dos relatórios institucionais decorrentes do Edital nº 61/2013, bem como falas de CI e CAs que entendemos foram pertinentes para nortear o pensamento do capítulo seguinte.

6 INTERNALIZAÇÃO DO PIBID PELA UFPE

Desde o efetivo início das ações do Pibid, em 2009, pouco mais de um ano após o seu lançamento, a UFPE respondeu à chamada do programa, tendo, a partir de então, participado de todos os editais. O trabalho de Ferreira (2017) trouxe um conjunto de dados sobre os motivos da inserção inicial da UFPE no Pibid. Dessa pesquisa, consta o relato do Reitor em exercício à época da incorporação da instituição no Pibid, no qual assinalou que a motivação para participar do programa decorreu do:

[...] compromisso da universidade com a formação de professores, tanto a formação inicial como a formação continuada, tanto a *stricto sensu*, pós-graduação Mestrado e Doutorado como *Lato sensu*, a universidade ainda hoje participa de grandes redes de formação de professores não apenas do grande Recife, mas escolas do interior, tá certo e mesmo fora de nosso estado. Então o PIBID é uma grande oportunidade que as universidades tiveram para exatamente focar mais nessa questão de formação de professores (FERREIRA, 2017, p. 51).

No caso da UFPE, o Pibid se inseriu em uma universidade com certa história no que concerne à formação de professores e justamente buscou, na perspectiva do então Reitor, o professor Amaro Henrique Pessoa Lins, atender as necessidades e exigências da formação docente. Segundo a Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) da UFPE à época da implantação do Pibid, a professora Ana Maria Santos Cabral, a instituição havia compreendido que o programa possibilitava corrigir a falta de integração entre a formação específica e a formação profissional, a qual antes do Pibid resultava em perda para a formação pedagógica. Por outro lado, procurava, juntamente, estabelecer a dimensão reflexiva no processo formativo.

Essa dissociação de que falou a professora acima, não constitui caso específico da UFPE, mas uma separação e relação hierárquica que se tornou conhecida nos cursos de licenciatura, um fator que revela os desafios que enfrentam as IES para construir uma consciência clara, compartilhada e institucional sobre as finalidades formativas dos cursos de licenciatura que formam para o magistério na educação básica, como discutido na fundamentação teórica desta dissertação. Políticas educacionais, a exemplo do programa Pibid, tratam de práticas de formação de professores que visam transformar a relação universidade/escola. Apoiados em Gatti *et al.* (2019, p. 36), assinalamos um número pequeno de iniciativas e a pouca ênfase dada a mudanças que partem de dentro de nossas próprias instituições enquanto aposta formativa neste mesmo sentido. Observamos a necessidade de uma visão articulada nas propostas formativas dos cursos nas IES, bem como de aspectos que dinamizem os currículos e as práticas formadoras, como descreveram Gatti *et al.* (2019, p. 36).

Observamos que o Pibid se apresentou como possível instrumento de reflexão da formação docente na UFPE, porque tal política ao animar a comunidade acadêmica em torno da questão do professor que quer se formar, também pode ter permitida a tomada de caminhos e maneiras de se aperfeiçoar os cursos de licenciatura da IES. O programa pareceu ser tomado pela UFPE (por meio das falas do seu então Reitor e Pró-Reitora Acadêmica) como incentivo ao desafio de posicionar à docência em lugar de relevância no interior da instituição, observando-se sua complexidade e reavivando a importância da questão da formação pedagógica.

Ao nos apropriar da literatura que trata dos cursos de licenciatura que formam para as disciplinas específicas da EB, notamos que desde o final do século XX discussões foram/são travadas desembocando em documentos que determinaram a existência de currículos que considerassem em sua organização a complexidade e diversidade das dimensões que formam o professor (saberes disciplinares específicos e da formação pedagógica) de forma integrada (Resolução CNE/CP nº 1/2002, retomada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2019). A aprovação e implementação da nova regulamentação de cursos de formação de professores não significaram que os problemas tenham sido superados, pois em sua maioria, houve formatos de cursos que tentaram driblar ou resistir às questões atinentes à formação pedagógica.

Na proposta institucional do Pibid de 2013, a UFPE definiu o programa como sendo um instrumento de afirmação do compromisso da instituição com a formação de professores e com a melhoria da qualidade da EB. Justificou o compromisso com o programa na assunção de, gradativamente, elevar a qualidade do programa na instituição, na mesma direção apontada por cada edital do Pibid.⁶¹ Isto pareceu assinalar que a instituição situou inicialmente o Pibid como uma ferramenta que, no interior da IES, poderia revelar-se espaço de elevação da qualidade da EB e consequente demonstração do compromisso com a profissão e preparação docente.

Constatamos que Pernambuco, no início do presente século, detinha um dos piores resultados na avaliação a partir da qual se definiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Participar do Pibid não era somente uma opção para a formação docente, mas, coerente com esse objetivo, era também uma opção política da UFPE com a elevação dos níveis de aprendizagens dos estudantes da EB. É nesse contexto regional que a instituição inicia sua jornada no programa em 2009 e seguiu desde então.

⁶¹ Esses dados fazem parte do Projeto Institucional da UFPE submetido à Diretoria de Educação Básica da CAPES. Este documento explana as intenções do programa, bem como o balanço das atividades já realizadas em editais anteriores por meio da UFPE.

No primeiro momento de Pibid, observa-se que o projeto institucional da UFPE foi composto de 12 subprojetos. No quadro abaixo estão anunciadas as licenciaturas que integraram o projeto institucional em 2008,⁶² referente à primeira submissão junto à CAPES/MEC.

Quadro 10 – Subprojetos que compuseram o Projeto Institucional da UFPE em 2009⁶³

Licenciaturas solicitadas	Nível da Licenciatura	Número de bolsistas (até 30)
Física	A	10
Química	A	10
Matemática	A	10
Matemática	B	05
Ciências	B	05
Letras	C	03
Educação Artística (artes cênicas)	C	03
Educação Artística (artes plásticas)	C	03
História	C	03
Filosofia	C	03
Expressão Gráfica	C	03

Fonte: Ferreira; UFPE (2017).

Como dito em seção anterior a este capítulo, desde sua primeira edição, em 2007, o Pibid foi lançado originalmente como um programa para atender principalmente licenciaturas nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza que careciam de professores para o ensino básico regular. Nos projetos institucionais é possível evidenciar essa posição do programa por meio do número de participantes solicitados às áreas de Exatas e Natureza em relação às licenciaturas de outros campos do saber. Essa relação ficou evidente aqui quando apresentamos a forma como as licenciaturas se classificaram no projeto institucional da UFPE (2009), sendo colocadas como prioritárias as áreas de Física, Química e Matemática, o que se refletiu no número de bolsas demandadas para essas três licenciaturas em relação às demais.

Contudo, mereceu registro que, apesar da ênfase nas áreas de Ciências Exatas (alinhadas com a proposta do Pibid), a UFPE também pleiteou, sob o título de “licenciaturas complementares”, áreas como História, Filosofia, Educação Artística e Expressão Gráfica, que nem sequer foram mencionadas nominalmente na proposta nacional do Pibid. Apontar que a UFPE solicitou áreas diferentes do escopo do edital do programa, não significou dizer que elas tenham sido atendidas.⁶⁴

⁶² Este projeto foi elaborado em 2008, mas suas atividades somente iniciam em 2009.

⁶³ O projeto institucional da UFPE foi consultado dos anexos que integram o trabalho de Robson Chacon Ferreira. Cf. FERREIRA, R.C. **Pibid Biologia UFPE: histórico de uma semente educacional (2007-2010)**. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2017.

⁶⁴ Não conseguimos dados sobre se o projeto institucional foi atendido na integralidade, carecendo de informações a respeito das que foram incorporadas durante o biênio de 2009-2010.

O projeto institucional submetido pela UFPE em 2008, somente teve início em 2009 e prosseguiu até fim de 2010 (configurando 24 meses de atividade). No fim do período de vigência do projeto, a partir de um novo edital, outros membros da instituição passaram a coordenar o Pibid/UFPE. Tem sido assim a cada novo ciclo do programa na instituição. Uma equipe coordenadora, ao cumprir o período de vigência de cada edital, retira-se da organização e, no certame seguinte, uma nova equipe toma a frente das atividades.

Acreditamos que o gesto acima serviu para causar um certo impacto na comunidade acadêmica, uma vez que o programa passou a atingir um maior número de sujeitos, tornando as práticas realizadas maiormente conhecidas no interior da IES executante.

Como relatou Ferreira (2017, p. 95), após a aprovação do primeiro projeto institucional, algumas modificações se realizaram e, no dia 8 de agosto de 2008, foi assinado um convênio de cooperação entre a UFPE e o Estado de Pernambuco, por meio de sua Secretaria de Educação (SEDUC-PE). As responsabilidades da UFPE com a SEDUC-PE estiveram alinhadas com os objetivos do programa em 2009. As atribuições consistiam em: “autorizar a presença dos estudantes participantes do Pibid/UFPE em atividades referentes ao planejamento no interior das escolas públicas, definidas pelo Pibid/UFPE” e permitir o uso dos espaços necessários à realização das atividades do projeto, previstas no planejamento, disponibilizando a equipe do ensino médio da SEDUC para realizar o acompanhamento das atividades.

Foi realizado todo um procedimento administrativo de aproximação da UFPE com a Rede de Educação Básica do Estado de Pernambuco. Notamos que isso teve o intuito, dentre outros motivos, de diminuir os riscos de que as atividades a serem desenvolvidas pelos sujeitos que compunham o programa, notadamente os professores em formação, pudessem sofrer qualquer tipo de impedimento, como, por exemplo, retaliações ou desconhecimentos das finalidades do programa. Essas questões poderiam se revelar obstáculos ao desenvolvimento das atividades dos participantes do Pibid.

Constatamos também que tal instrumento regulatório da relação universidade-secretaria estadual de educação disse pouco das atividades que desempenha o programa ou sobre suas necessidades específicas no interior da escola, se atendo a questões preliminares das ações do Pibid quando na escola pública maiormente: inserção e acompanhamento (FERREIRA, 2017).

A partir da análise de Ferreira (2017), ficou a percepção de uma UFPE que, inicialmente, tateou com vistas a encontrar formas de alinhamento do programa às atividades na/da instituição. Naquele momento, buscou-se estreitar a relação da universidade com as escolas de educação básica, visto que existia, como veremos, certo estranhamento dos profissionais da rede regular de ensino em relação às atividades do Pibid. A fala do Ex-Reitor, o professor

Amaro Lins, extraída do trabalho de Ferreira (2017), é citada aqui para exemplificar esse momento inicial:

A questão é a seguinte, veja... Tudo que é novo assusta. As pessoas são, vivem, se habitam a isso. O que é novo as pessoas olham com muita desconfiança, né! Por que não foi feito antes? E os professores dizendo: O que eu vou receber de mais encargo? [...]. os professores da rede pública já estão extremamente atarefados (FERREIRA, 2017, p. 60).

O trecho destacado acima demonstrou a necessidade de um habituar-se ao programa. O professor Amaro Lins explanou sobre a existência de uma desconfiança inicialmente sentida na interação entre os profissionais da escola básica e as ações desenvolvidas pelo Pibid. Isso porque essas atividades teriam sido vistas por alguns professores como uma possível sobrecarga para os seus serviços na escola. Assinalamos que a falta de conexão entre a formação nas universidades e o campo da prática foi apontada por Zeichner (2010) como uma problemática de longa data no processo de preparação docente expondo como as escolas-campo de inserção desconhecem os objetivos formativos dos estudantes que adentram seu espaço, causando certa estranheza nos indivíduos da comunidade escolar.

Por outro lado, não é incomum adentrar uma escola e rapidamente aperceber-se de que os profissionais atuantes nela encontram-se atomizados. O trabalho docente é repleto de atividades diversificadas e os professores precisam atender a todas elas (ensino, relação com os alunos, relação com os pares, reunião de pais, demandas da Secretaria de Educação, etc.), colocar outras demandas paralelas certamente pode soar como um acréscimo de trabalho indesejado. No entanto, vale salientar que os professores da EB participantes receberiam uma bolsa de supervisão e, com base nos dados de Gatti *et al.* (2014), os estudantes que se inseriam nas escolas maiormente acabavam por auxiliar o trabalho pedagógico do professor-supervisor.

Ressaltamos aqui que foi justamente para o enfrentamento do distanciamento entre o espaço responsável pela formação e o de atuação profissional que o programa anunciou seus objetivos. O Pibid apontou na direção de se constituir um espaço de diálogo entre os responsáveis pela formação dos professores na universidade e na escola – e dependendo dos mecanismos criados nos projetos institucionais buscaria instituir um processo de formação compartilhada. A partir dos regulamentos do programa emergiu a escola de EB enquanto espaço responsável e estruturante da formação docente junto da universidade (Portaria nº 96/2013). Tomar a escola como lócus parceiro na formação pareceu associar estes dois campos, preparando o terreno às atividades inerentes à construção dos saberes da profissão.

Os desconfortos vivenciados inicialmente, tais como os desconhecimentos das ações do programa pelos formadores na escola, ou ainda o distanciamento entre a realidade da formação na IES e no campo profissional parecem ter sido superados com certa rapidez, pois já em 2011 a UFPE aderiu a mais um edital de Pibid e o ampliou no ano de 2012. Segundo relata a Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos à época, professora Ana Maria Santos Cabral, as escolas teriam entendido a relevância do projeto, na medida em que estudantes e professores começaram a reativar laboratórios, realizar atividades em contraturno e favorecer a aproximação dos alunos do ensino fundamental e médio com a universidade (FERREIRA, 2017, p. 60). Gatti *et al.* (2014, p. 105) já apontavam que um dos fatores que estimulou a adesão de professores, potenciais supervisores, para o programa foi justamente a expectativa em desenvolver estratégias de ensino diversificadas e a possibilidade de se reativar laboratórios e outros espaços da escola.

Entre 2008 e 2010 a Coordenação Institucional do Pibid/UFPE esteve delegada ao professor do Centro de Educação José Luís Simões que organizou, fiscalizou, orientou e acompanhou as atividades do programa, respondendo junto à CAPES pelas ações. Já entre 2011 e 2013, os Coordenadores foram os professores Eleta de Carvalho Freire (Coordenadora de Gestão de Processos de Ensino) e Sérgio Ricardo Vieira Ramos (Coordenador Institucional). Sob a responsabilidade destes professores o programa iniciou 2011 com 9 subprojetos⁶⁵ e foi estendido para aproximadamente 19⁶⁶ licenciaturas em 2012, sendo alguns destes subprojetos financiados pela própria UFPE mediante recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),⁶⁷ tendo sido contempladas as licenciaturas em Geografia, Ciências Sociais, Ciências (Ciências Biológicas/*campus* Recife) e Química (*campus* Caruaru), como contrapartida da IES.

Nesse momento de expansão do Pibid/UFPE, houve o atendimento de quase todas as áreas que compunham o currículo escolar, com a ausência sentida do subprojeto da licenciatura em História, aqui problematizado. Não temos dados objetivos que permitam esclarecer os motivos pelos quais um subprojeto para essa área não tenha sido contemplado nos primeiros

⁶⁵ Licenciaturas em: Letras-Língua Portuguesa; Música; Matemática (dois subprojetos, sendo um no *campus* Recife e outro em Caruaru); Física (*campi* Recife e Caruaru); Biologia; Química e Filosofia.

⁶⁶ Outras licenciaturas que compuseram o projeto durante o ano de 2012 foram as áreas de Teatro, Pedagogia, Artes Visuais, Biologia (*campus* de Vitória) e Química (*campus* Caruaru).

⁶⁷ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), tinha como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo então Presidente da República Lula, em 24 de abril de 2007. Os projetos de desenvolvimento institucional das IES se propunham, entre outros aspectos, à: redução da evasão e aproveitamento das vagas ociosas, reorganização curricular e ampliação das políticas de inclusão e assistência aos estudantes.

editais, para além do destaque dado aos cursos de Ciências Exatas e da Natureza, isso porque, em 2012, já se encontrava a participação de alguns cursos da área de Humanas na referida instituição.

Com efeito, o que marca esse momento do Pibid entre 2011 e 2012 na UFPE foi o processo de interiorização das ações do programa, pois existiam subprojetos desenvolvidos na sede, em Recife, e nos *campi* de Vitoria (Zona da Mata) e Caruaru (Agreste). Esse movimento coincidiu com o período em que a própria instituição se descentralizou devido ao seu próprio processo de expansão para regiões interioranas do Estado. Essa descentralização mostrou certo alinhamento com o clima político nacional e, conseqüentemente, a valorização dos polos regionais (aqui em PE a Região Metropolitana, Zona da Mata e Agreste Setentrional, por exemplo).

Até o título dado ao projeto institucional Pibid/UFPE no período de 2011 foi sugestivo: “Pibid: por uma nova cultura de formação e valorização do professor”, o que nos levou a supor que talvez a UFPE estivesse se abrindo a (re)pensar, por meio das ações consideradas bem-sucedidas do programa, sua própria cultura formativa nos cursos de licenciatura tomando por base o “novo” que se anunciou com o Pibid.

Em livro lançado em 2014, a UFPE apresentou alguns dados sobre como a instituição entendeu o Pibid até o fim de 2013. Nesses dados, observamos que a concepção do programa que se pretendeu dominante na UFPE buscou uma integração entre teoria e prática; entre a universidade e a escola. Neste livro também achamos o anúncio da procura por uma formação que dissesse do “quefazer docente” (nos referindo a assinalar o que foi próprio do Pibid/UFPE), seja no que diz respeito à mobilização do conteúdo de ensino, seja no olhar às questões ético-políticas envolvidas na relação formador (supervisor e coordenador) e formando (estudante de licenciatura).

A percepção na UFPE de que o Pibid propôs um espaço de relação entre aprendentes e ensinantes em que um sujeito participante pareceu não excluir no outro a possibilidade de ter contato, de aprender, de oportunizar questões complexas dos campos da formação e da atuação docente, nos aproximou dos princípios freireanos. Freire assinalou que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende pode ensinar ao aprender – aqui empregado no sentido da aprendizagem da docência (FREIRE, 1996, p. 25).

Quando a UFPE submete o projeto institucional em atenção ao Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 que teria a duração mais extensa do programa até hoje (48 meses), o fez com todo um aporte dos editais e das ações realizadas anteriormente. Para este certame a universidade já destacava avanços, tais como: a identificação de certa integração entre estudantes de pós-

graduação e os da licenciatura, destacando o trabalho conjunto na elaboração de materiais didáticos destinados às ações nas escolas-campo do Pibid. Além disso, oficinas, palestras e seminários começavam a ser realizados na relação de troca entre os membros que representaram a IES e os que atuaram na escola de EB.⁶⁸

A produção de recursos didáticos considerados inovadores (à época), como blogs, websites e experimentos científicos também foram ressaltados enquanto atividades de vulto já realizadas pelo projeto da UFPE nos editais anteriores do Pibid. Isso nos levou a assinalar que o Pibid/UFPE foi ao longo dos anos se mostrando enquanto laboratório de ensino e de criação, mas, sobretudo, de formação docente. Revelando-se enquanto lugar de experimentações pedagógicas que possibilitaram lançar reflexões sobre em que pé e com qual qualidade atuaram e estão atuando os estudantes das licenciaturas nas escolas, no âmbito do Pibid/UFPE.

A UFPE em seu projeto institucional para 2014 pontuou que os estudantes que participaram dos subprojetos de Pibid nas diversas áreas frequentaram a eventos científicos e pedagógicos, sendo um ato comum tratar de temáticas que envolveram a formação, a profissionalização e a prática pedagógica e docente. Essas constatações estimularam em nós compreensões como: entender o Pibid enquanto um elemento indutor daquele que quer se entender como professor, que observa no processo formativo, a necessidade de compreensão do trabalho docente e de sua complexidade, ou seja, como atividade profissional que guarda questões merecedoras de atenção, pesquisa e reflexão.

Ao vivenciar este espaço cotidianamente consideramos que refletir sobre a atividade docente se torna provável, pois são erigidas as bases. Assinalamos aqui que o processo de formação oferecido pelo Pibid pode ter elaborado no futuro professor o seu construir-se profissional devido o ambiente formativo paulatinamente criado por meio dos mecanismos da UFPE e das práticas dos sujeitos inseridos. Gatti *et al.* (2014, p. 62) observam que muitos dos depoimentos recolhidos em estudo avaliativo do Pibid atestaram o programa como instrumento que serviu de reforço à escolha pelo magistério. A justificativa encontrada pelas pesquisadoras para a afirmação dada foram as de que a vivência na escola e a troca com outros sujeitos participantes (formadores e alunos da EB) atribuíram aos licenciandos integrantes do programa o sentido de coerência com a formação docente.

As vivências, no cotidiano da escola, talvez, tenham sido elemento decisivo para os resultados colhidos pelo Pibid/UFPE até 2013. A observação de forma mais intensa do contexto

⁶⁸ No documento do projeto institucional da UFPE para o ano de 2014, cedido pela professora Alice Miriam Happ Botler que foi Coordenadora Institucional do Pibid/UFPE entre 2014/2018 houve um ícone destinado a explicação das ações já realizadas em editais anteriores. Os dados aqui explanados foram deles extraídos.

escolar e de suas atividades, assim como as possibilidades de intervenção nas aulas e de criação de atividades pedagógicas para estudantes de licenciatura que, não raro, careciam de conhecimento sobre o contexto profissional, demonstraram, na interpretação da instituição por meio do projeto institucional, os limites e as possibilidades do contexto de atuação. Disso derivou uma via para o rompimento com estereótipos criados em torno do que é ser um professor, trabalhar em uma escola pública e com seus alunos.

Esse panorama nos deu segurança para dizer que, em 2014, a UFPE já estava preparada para receber uma nova edição do Pibid, reconhecendo nele, as possibilidades que pode proporcionar para a formação inicial docente. A instituição já entendia o que o programa comunicava e as suas formas de acompanhar o processo de desenvolvimento das atividades. Já tinha sentido as dificuldades iniciais em desenvolvê-lo. Isso não significou dizer da inexistência de dificuldades posteriores, mas apontou que as bases estavam erigidas para a construção de saberes da docência pelos licenciandos integrantes.

Os resultados acima comentados foram exemplos até de certa recepção, pela UFPE, do programa e por que não, recepção pelos professores formadores dos cursos de licenciatura, pois como explanou o documento de projeto institucional do ano de 2013:

Em termos gerais, compreendemos que **o PIBID tem contribuído significativamente para a ampliação do interesse pela docência e tem mobilizado cada vez mais professores dos cursos de licenciaturas da UFPE**, seus respectivos alunos, bem como os docentes e equipes das escolas a uma participação ativa em sua própria formação e qualificação do trabalho educacional (PIBID/UFPE, 2013, p. 7, grifo nosso).

Como observamos, a UFPE registrou no projeto institucional de 2013, um crescente interesse pela docência por parte dos sujeitos envolvidos com a licenciatura, assinalando oportunidades formativas sob a guarda do programa. Esse não foi um movimento unidirecional e, sim, que seguiu em várias direções, tendo tocado dos estudantes aos formadores – os professores da licenciatura.

Essas questões foram enunciativas. Para avaliá-las foi preciso conflitar o escrito e o dito (colhido mediante entrevistas orais, bem como na análise das atividades realizadas contidas no projeto institucional da UFPE e em seus relatórios institucionais, ambas discutidas mais adiante neste trabalho). Contudo, ficou o registro de que a instituição formulou toda uma concepção de formação docente para o Pibid, inclusive entendeu o programa enquanto uma política pública de formação e de reflexão sobre a formação docente (PIBID/UFPE, 2013, p. 1). Abaixo, apontamos questões específicas que demarcaram o Pibid/UFPE entre 2014-2018, como, por

exemplo, a organização, o número de áreas e as perspectivas formativas, tendo como base algumas categorias construídas a partir do tratamento do *corpus* documental.

6.1 CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DO PIBID/UFPE EM 2014

O Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 previu o início da atuação dos projetos aprovados para os primeiros meses de 2014, com conclusão das atividades prevista para os primeiros meses de 2018 – como já dito aqui, perfazendo um total de 48 de trabalho.

O Pibid/UFPE em 2013 propôs atividades para 2014 alocadas em seus três *campi*, a saber: Recife, Caruaru (Agreste) e Vitória de Santo Antão (Zona da Mata). Ao todo, foram pleiteadas 769 bolsas, sendo uma para Coordenador Institucional, quatro para Coordenação de Área de Gestão, 43 para Coordenadores de Área, 96 para Supervisores e 625 para licenciandos de Iniciação à Docência. O período representou grande expansão do programa na UFPE que, por sua vez, submeteu um plano de trabalho com 23 áreas do conhecimento. Das áreas solicitadas 22 foram contempladas pela CAPES. Além das áreas abarcadas pela CAPES, a UFPE financiou outros dois subprojetos: o de Ciências (Ciências Biológicas/ *campus* Vitoria) e o de Artes Visuais, atingindo o número de 24 subprojetos. Veja no **Quadro 11** abaixo os dados do período.

Segundo dados da CAPES, em 2014, 15 IES pernambucanas participaram do programa em 32 *campi* e tendo 108 subprojetos para um total de 3.953 integrantes possíveis. A IES do estado de Pernambuco com o maior número de subprojetos e de componentes foi a UFPE. Distante dela a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) compôs a segunda em número de subprojetos, submetendo 14, sendo ultrapassada pela Universidade de Pernambuco (UPE) e o Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) em número de integrantes – mais de 450 membros cada uma.⁶⁹

⁶⁹ Dados da CAPES disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 10/12/2019.

Quadro 11 – Subprojetos, *campus* e nº licenciandos que compuseram o projeto Institucional (2014-2018)⁷⁰

CAMPUS	SUBPROJETOS	LID
CAMPUS RECIFE	BIOLOGIA	40
CAMPUS RECIFE	CIÊNCIAS SOCIAIS	30
CAMPUS RECIFE	DANÇA	5
CAMPUS RECIFE	FILOSOFIA	28
CAMPUS RECIFE	EDUCAÇÃO FÍSICA	10
CAMPUS RECIFE	FÍSICA	24
CAMPUS RECIFE	GEOGRAFIA	6
CAMPUS RECIFE	HISTÓRIA	25
CAMPUS RECIFE	INTERDISCIPLINAR	5
CAMPUS RECIFE	LETRAS-FRANCÊS	5
CAMPUS RECIFE	LETRAS-PORTUGUÊS	25
CAMPUS RECIFE	MATEMÁTICA	80
CAMPUS RECIFE	MÚSICA	12
CAMPUS RECIFE	PEDAGOGIA	45
CAMPUS RECIFE	QUÍMICA	40
CAMPUS RECIFE	ARTES VISUAIS*	5
CAMPUS VITÓRIA	BIOLOGIA	30
CAMPUS VITÓRIA	CIÊNCIAS*	30
CAMPUS VITÓRIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	40
CAMPUS CARUARU	FÍSICA	30
CAMPUS CARUARU	INTERDISCIPLINAR	10
CAMPUS CARUARU	MATEMÁTICA	45
CAMPUS CARUARU	PEDAGOGIA	10
CAMPUS CARUARU	QUÍMICA	45
TOTAL	24	625

Fontes: Projeto Institucional da UFPE (2013) e Relatório Institucional da UFPE (2014).

A partir dos dados do quadro acima, é possível observar que o curso de licenciatura em Matemática do *campus* de Recife é o único subprojeto a destoar significativamente dos demais, por apresentar quantidade expressiva de solicitações na modalidade de licenciandos de iniciação à docência. Em subprojetos de interesse interdisciplinar, bem como em Dança e Letras-Francês o número de estudantes de licenciatura foi, no entanto, o mínimo necessário para a abertura de um subprojeto, de acordo com a Portaria nº 96/2013.

O número de licenciaturas presentes no período entre 2014-2018, já pressupõe que a IES em estudo entende que o processo formativo dos estudantes não se faz distante do mundo da prática. Se um dos pilares do saber pedagógico é que ele se constrói da aprendizagem na e sobre a ação docente na escola e na sala de aula da EB, então a decisão de tomar parte de um

⁷⁰ Em 2014, a UFPE realizou a inclusão de mais subprojetos. Além disso, em contrapartida ao investimento da CAPES, a PROACAD financiou dois subprojetos (Ciências-CAV e Artes Visuais-Recife) com recursos próprios do REUNI. A CAPES acabou por não liberar o subprojeto de Ciência porque era vinculado à licenciatura em Ciências Biológicas que já havia pleiteado no certame outro subprojeto direcionado ao Ensino Médio, o que esbarrava nas normas da Portaria nº 96/2013. A professora Coordenadora Institucional ratificou em entrevista que a UFPE precisou financiá-los.

programa que induz ao campo da prática são indícios de posturas alinhadas com o debate da formação.

Destacamos o curso de licenciatura em História aqui em análise que, diferentemente de outros editais, onde figurou timidamente ou esteve ausente do projeto da UFPE, agora aparece com o número de 25 solicitações de licenciandos de iniciação à docência. Um número expressivo, tendo em vista a ausência em editais passados. Disciplinas como Geografia, Letras-Francês e Música ficaram com um número próximo ao mínimo exigido para abertura de um subprojeto, enquanto cursos como os de Letras-Português e Ciências Sociais – que já acompanhavam os editais anteriores – tiveram números próximos ou iguais ao de História.

Ao procurarmos no site da CAPES, vimos que entre as IES pernambucanas que propuseram atividades ao Pibid (2014-2018) somente seis delas continham subprojeto na área de História, dentre elas está a UFPE. Veja o quadro abaixo com dados das instituições, município e quantidade de participantes:

Quadro 12 – IES pernambucanas que propuseram subprojetos de História

IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MUNICÍPIO	Nº BOLSISTAS ID	Nº BOLSISTAS SUPERVISOR	Nº BOLSISTAS C.A
CESA	Municipal	Arcoverde	60	12	3
CESVASF	Municipal	Belém de São Francisco	10	1	1
UFPE	Federal	Recife	25	5	2
UFRPE	Federal	Dois Irmãos	30	6	2
UNICAP	Sem fins lucrativos	Recife	20	4	1

Fonte: Dados da CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Nenhuma instituição privada com fins lucrativos propôs atividades para um subprojeto de História na região. Destacou-se, no entanto, o CESA como instituição que reclamou maior número de participantes para um subprojeto de História, já a CESVASF foi a que solicitou menor número de integrantes. Duas universidades federais de Pernambuco (UFPE e UFRPE) e a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) solicitam números semelhantes.

Ao todo, o Pibid de História/UFPE desenvolveu suas atividades durante a vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 (de 2014 até fevereiro de 2018), tendo contado com 25 bolsistas LID; cinco professores-supervisores bolsistas (PS), sendo uma bolsa para cada escola-campo associada ao subprojeto; e duas bolsas para CAs. Ao todo, foram disponibilizadas 32 bolsas remuneradas ao subprojeto Pibid de História/UFPE, no período 2014-2018.

A Coordenação Institucional do Pibid para o período de 2014-2018 foi delegada à professora Dr.^a Alice Miriam Happ Botler que ficou com as atribuições de acompanhar,

organizar o Pibid/UFPE e responder, perante a CAPES, pelo andamento do projeto institucional.

Para expressar à CAPES e a sua Diretoria de Educação Básica a pertinência de suas opções, de suas estratégias formativas, a UFPE teve que se posicionar diante de uma série de questões requeridas pelas diretrizes nacionais – aqui já analisadas – transpondo para o projeto institucional as intenções da unidade formadora. A professora CI da UFPE no período contou que foi necessário um conjunto de reuniões com outros professores interessados para compor o documento com coerência interna (CI, 2019).

A escrita do documento institucional do Pibid/UFPE pareceu estar permeada por pontos estratégicos da concepção constante das diretrizes nacionais, como, por exemplo, o estudo do contexto educacional em que a UFPE se inseriu; as ações e as estratégias a serem desenvolvidas na interação entre escola e universidade pelos sujeitos participantes e os caminhos para o aprimoramento da Língua Portuguesa, principalmente, pelos licenciandos. Outras questões trataram das formas de seleção e acompanhamento dos participantes (PIBID/UFPE, 2013).

O estudo do contexto educacional fez com que a UFPE colocasse seu projeto de atuação em estreita relação ao que é ser professor no estado de Pernambuco, bem como as necessidades que acometem o processo formativo deste profissional, tomando a realidade da escola como ponto de partida e de chegada. As estratégias visaram poder mapear cada subprojeto debaixo de seu escopo e observar o cumprimento das atividades previstas. Um dado enfatizado neste período do Pibid foi o processo de aprimoramento do uso da Língua Portuguesa, elemento que constou em diretrizes da formação docente como a Resolução nº 2/2015 e que não havia com tamanha ênfase nos editais anteriores.

Um outro ponto levado em conta pelo projeto da UFPE foi a realização de atividades de difusão de modo que a comunidade acadêmica tomasse conhecimento dos trabalhos realizados pelos integrantes do Pibid. Nas diretrizes nacionais do programa é colocado como requisito para toda IES participante a promoção de um Seminário de Iniciação à Docência, com o intuito de expor os envolvidos – principalmente os estudantes de licenciatura – diante da tarefa de socialização de seus principais achados oriundos da relação com as escolas de EB. Tal evento foi denominado pela UFPE de EXPOPIBID. Segundo o depoimento da CI do Pibid/UFPE, a organização do evento foi uma determinação do Edital nº 61/2013 e “[...] Não era somente a UFPE querer fazer uma EXPOPIBID... a EXPOPIBID era uma determinação do edital... que a gente ao final do percurso de cada ano teria que fazer um é... congresso para apresentação dos trabalhos desenvolvidos” (CI, 2019).

Acreditamos que a realização da EXPOPIBID foi um momento para fechamento dos processos realizados no ano letivo, mas, principalmente, uma estratégia para que os licenciandos pudessem encarar um público e utilizar-se de elementos comunicativos que os expusessem ao uso da norma culta da Língua Portuguesa, como requereu o edital, tendo a oportunidade de demonstrar uma série de competências desejadas pelo programa.

No projeto institucional e nos relatórios da UFPE outra atividade que se fez com certa sistematicidade foram reuniões com os sujeitos integrantes do Pibid nas suas diversas áreas e modalidades de atuação. A CI, por exemplo, contou que se encontrava com os CAs e organizava as formas de acompanhamento dos subprojetos. Os CAs, por sua vez, realizavam reuniões com os demais membros dos seus respectivos subprojetos (área da licenciatura), para discussão, orientação e avaliação das ações (CI, 2019).

A CI ao falar deste lugar de Coordenação geral do Pibid/UFPE explanou que aconteceram reuniões junto aos CAs envolvidos, sempre no início de cada ano e ao longo dos quatro em que se desenvolveram as ações do Edital nº 61/2013. Relatou que os encontros iniciais visaram deliberar sobre o cronograma de reuniões anuais e para elaborar um “cronograma relativo à entrega de relatórios” requeridos pela CAPES. Serviu também para puder acompanhar se os coordenadores estavam realizando o que foi acordado no projeto (CI, 2019). O relatório institucional do final do ano de 2014 corroborou esse procedimento ao atestar que: “Estabeleceu-se sistemática de reuniões da coordenação institucional e com os coordenadores de subprojetos, além dos relatórios parcial e final, por subprojeto, como forma de acompanhamento das ações, o que subsidiou o intercâmbio entre as áreas” (PIBID/UFPE, 2014, p. 11).

Um outro ponto destacado nas propostas da UFPE foi a divulgação de materiais didáticos (e-books, vídeos) produzidos pelos subprojetos. Ou seja, existiu preocupação *a priori* com a sistematização das experiências pelas diferentes áreas do conhecimento que integraram o programa na UFPE e o estímulo à divulgação dos conhecimentos elaborados.

Notamos que essas atividades planejadas pelo projeto institucional do Pibid/UFPE estavam alinhadas com a perspectiva teórica do professor pesquisador na formação do professor. Nesse caso, um professor que pesquise sobre a realidade que o cerca no trabalho.

Tanto a EXPOPIBID como o exercício de sistematização falaram de uma tarefa que requereu um percurso de criação – o que induz ao desenvolvimento processual de uma pesquisa na e sobre a prática. As reuniões e organização do calendário anual explicitaram uma proposta inicialmente planejada e ancorada em questões da realidade pernambucana na atuação dos futuros professores. As ações processualmente desenvolvidas pelo programa requereram uma

forma de texto à comunicação, que eram entendidas como um encerramento de ciclo do trabalho com a pesquisa em um seminário de iniciação à docência da UFPE.

Todo esse arcabouço explicitou que as atividades na escola integravam um conjunto complexo, de produção intelectual e reflexão. Tomando por base os dados sistematizados no projeto e nos relatórios institucionais da UFPE poderíamos dizer que a instituição incentivou a formação do professor como uma relação entre a aprendizagem dos aspectos que pudessem fazer o estudante refletir sobre sua prática, mas inclusive, compor ferramentas analíticas para tal fim. Não se propõe exclusivamente a formar um sujeito que se dirige à escola para realizar atividades de ensino, ele necessita olhar adicionalmente o campo educacional enquanto problemático.

Para compor as equipes dos 24 subprojetos solicitados e devidamente aprovados, a UFPE realizou seleção por meio de edital público, específico para supervisores (professores da escola básica) e licenciandos.⁷¹ Já os Coordenadores de Áreas foram aqueles que se dispuseram a elaborar um subprojeto de sua área e enviar, dentro do prazo estabelecido, para a PROACAD/UFPE (CI, 2019). A UFPE seguia, assim, as diretrizes nacionais para recrutar os possíveis participantes. Salvo a exigência, constante no projeto institucional, para a seleção de licenciandos, pois estes teriam que cumprir, como uma de suas atribuições, uma carga horária de 16 horas semanais ao firmar compromisso com o programa, enquanto nas normativas nacionais foram indicadas oito horas de dedicação. Acreditamos que tal acréscimo pode ter levado em consideração o tempo de dedicação a situações fora da sala de aula, como por exemplo, realização de relatórios e estudos relativos às atividades dos subprojetos.

Ao analisar o conjunto de diretrizes nacionais que norteiam a realização do Pibid, bem como os dados que compuseram o projeto institucional Pibid/UFPE (2013), extraímos um conjunto de categorias aqui selecionada. Abaixo discutimos as que se sobressaíram, levando em consideração as leituras e reflexões e já assumindo que essas categorias nos fizeram reconhecer que todas elas compunham saberes necessários à docência.

6.2 NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PIBID

Por meio da categoria analítica *relação teoria e prática no Pibid/UFPE*, explicitamos como a IES trabalhou esse binômio enquanto elemento constitutivo das estratégias formativas pensadas para os licenciandos, ou seja, de como planejou a mobilização de estudantes de

⁷¹ Para consultar os relatórios institucionais e dados adicionais, ver o portal do Pibid/UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/pibid>. Acesso em: 1 out. 2019.

licenciatura para o trabalho docente considerando a unidade que se exige desta relação, bem como as contradições que ela suscitou no processo de inserção no interior das ações.

O projeto institucional para o período entre 2014-2018 reconheceu que o campo da formação de professores na UFPE realizou pequenas mudanças, insuficientes, portanto, para a alteração do quadro histórico que acompanha a preparação inicial. Deste ponto de vista, por exemplo, o documento institucional destacou o dado da subsunção da licenciatura (tida como o polo da aplicação de conhecimentos) pelo bacharelado (que supostamente seria o polo da produção do saber), como fonte alimentadora do desprestígio da formação e da profissão docente,⁷² escancarando aquilo que tem sido o calcanhar de Aquiles, principalmente, das universidades.

A perspectiva acima colocada à formação inicial docente teria, segundo os dados, legado aptidões a professores no estado de Pernambuco que, não sendo um dado absoluto, esteve em descompasso com a necessidade do ensino público e, principalmente, com as questões pedagógicas indispensáveis ao trabalho docente. Foi como se estivesse a IES praticando uma formação insuficiente, porque não preparava para a docência em sua complexidade.

O documento com as intenções da UFPE e seus relatórios anuais para o Pibid expuseram que, enquanto a necessidade de professores para a escola de EB se expandiu, as formas de conceber o processo formativo profissional deste sujeito estiveram em desarmonia com tal demanda, formando professores que não entendiam a escola enquanto local dinâmico e vivo – local de saberes –, mas a entendiam na qualidade de locais destinados a aplicação de conhecimentos (PIBID/UFPE, 2013). Foi aí que incidiram as estratégias para que os estudantes construíssem saberes que os fizessem se identificar com o trabalho que poderiam vir a desenvolver.

Segundo os dados coletados e tratados, a forma como uma hierarquia de saberes se estabeleceu no interior das universidades favoreceu ainda uma série de sub-hierarquizações como o desprestígio da formação para a docência, ou dos próprios centros acadêmicos de Filosofia e Ciências Humanas e de Educação se comparados à formação ofertada pelas áreas de saúde e jurídica (PIBID/UFPE, 2013).

⁷² Observam-se, desde o início do século XXI, esforços políticos no sentido de levar em consideração aspectos da formação pedagógica e da diversidade de habilidades que o professor necessita se apropriar. Somente a título de exemplo temos a Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2015. Infelizmente esses esforços estão sendo suavizados ou ignorados pelos cursos que formam professores, o que se reflete na preocupação que perpassa décadas de oferta de um processo de aprendizagem mais complexo. Para outros estudos sobre o tema veja GATTI; NUNES (2009).

O comentário acima endossa a visão também hierárquica que é lançada pelos estudantes em processo de formação inicial sobre o status do curso de licenciatura, não raro, atribuindo-lhe posição de desprestígio em favor de outras formações. O projeto institucional acentuou que estes “desafios limitam as perspectivas dos licenciandos ao delinear sua escolha profissional” e, frequentemente, estes “não aderem à profissão nem criam identidade com a atividade” (PIBID/UFPE, 2013, p. 2).

A partir dos dados acima não é de se estranhar que a gestão superior da UFPE do período tenha projetado para o Pibid o lugar de relevo em que, para além da socialização possível entre professores experientes e em aprendizagem, pode fazer-se também elemento de reflexão sobre as virtudes e desafios da profissão.

Desta leitura, dois dados despontaram como elementos de combate pelo Pibid/UFPE: a necessidade de valorização da formação e trabalho dos docentes via Pibid e a oportunidade de entender a escola como local detentor de saberes, de criação de saberes e de teorização sobre a prática, possibilitando identificação pessoal, assim como identificação do campo profissional como campo epistêmico – campo em que incide a teoria e que a ela se volta (BATISTA NETO, 2006).

O combate do Pibid/UFPE foi produzir a vida do professor (NÓVOA, 1995), numa perspectiva epistêmica em que a formação oferecesse meios para uma construção de conhecimentos de maneira autônoma pelos aprendentes diante da realidade da profissão e assim combater as dicotomias historicamente persistentes nos processos formativos dos estudantes de licenciatura envolvidos.

Para cumprir o que já estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as normativas posteriores para a formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002); CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e CNE/CP nº 2/2019 sobre a relação teoria e prática, foi necessário reverter esse quadro. A lei estabeleceu que o professor em exercício construísse com seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar teoria à prática em cada disciplina do currículo escolar. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 reforça dizendo da necessária “associação entre teoria e prática pedagógica” pensada na autonomia do aluno da EB em formação.

O Pibid/UFPE, visto a partir do subprojeto de História, conseguiu repactuar em suas ações a relação entre teoria e prática, quando ainda ao redor das atividades do programa residiram processos formativos hegemonicamente dicotomizantes deste binômio?

A noção defendida pelo Pibid/UFPE pareceu comunicar que a prática pode permitir a descoberta, a construção de conhecimentos e a reflexão do que se evidencia, se analisa, se

desenvolve nas escolas-campo em que os sujeitos envolvidos nas atividades atuaram. Nessa concepção, a perspectiva não foi a de que a teoria incidia sobre a prática, mas ela se processava em diálogo com a prática, observando seus limites e possibilidades. O trecho extraído do relatório institucional destacou essa relação quando esclareceu que a escola foi lugar de reflexão, de atitudes investigativas sobre e na escola: “Os licenciandos foram levados a problematizar a realidade escolar, por meio da mobilização criativa e deslocamento frente aos modos de vida e ação das escolas campo” (PIBID/UFPE, 2018, p. 9).

A proposta de Pibid/UFPE entendeu a relação teoria e prática como algo indissociável e que se exerce processualmente, e como uma constante ação-reflexão-ação, levando em consideração a potencialidade dos saberes que vão sendo construídos e mobilizados nas escolas, cotejados pelas construções teóricas realizadas ao longo da formação universitária. Perspectivou o domínio dessa questão pelos estudantes de licenciatura participantes.

A análise demonstrou que as ações do Pibid/UFPE não possuíam a intenção de acontecerem de modo isolado ou fragmentado, mas articuladas e se processando na análise e reflexão sobre a prática. Como salientou o documento de projeto de Pibid/UFPE, procurou-se “estimular o registro cotidiano (descrição) do processo de aprendizagem dos alunos desencadeado durante as aulas para posterior análise e **reflexão**, promovendo, dessa maneira, o debate entre pares através do recurso de estudo de caso.” (PIBID/UFPE, 2013, p. 5, grifo nosso).

A concepção acima indicou posturas investigativas que buscassem intervir diante da realidade e, ao mesmo tempo, se construir olhando reflexivamente o seu processo de atuação. Entendemos que a UFPE assinalou que sem a prática a teoria se torna vazia e sem a teoria a prática seria cega ou caolha, no sentido freireano (FREIRE, 1996). Foi também a concepção de que a relação entre ambas é uma vivência e uma condição inerente à intervenção, ou criação pedagógica consciente e comprometida.

A questão supracitada foi exposta pelo projeto Pibid/UFPE como momento em que frequentando as escolas-campo os estudantes de licenciatura poderiam experimentar práticas docências “associadas ao repertório teórico adquirido ao longo da graduação” (PIBID/UFPE, 2013). Esta afirmação nos evocou Freire quando, dentre tantas afirmações relacionadas à visão de alinhamento do homem no mundo, tocou na categoria *relação teoria e prática* e nos ajudou aqui a salientar esses dois termos, pois:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine.

O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1987, p. 70).

Sendo assim, nossa análise aproximou-se da reflexão freireana, segundo a qual, a prática não se faz no vazio, mas se constrói na relação entre gnose e realidade, que orienta uma atividade coerente na busca por intervir no mundo, sendo um processo constante de reflexão-ação para descobrir os caminhos possíveis de uma intervenção crítica.

A partir dos dados do projeto institucional e dos relatórios institucionais, entendemos que o Pibid/UFPE buscou proporcionar vivências e problemáticas no/do cotidiano da escola de forma a possibilitar estudantes a perceberem a docência enquanto atividade complexa e, por meio disso, desencadear a postura comprometida com tal compreensão da relação entre de teoria e prática no fazer da profissão. O relatório final de 2018 afirmou que o:

Projeto Institucional PIBID/UFPE insere-se no âmbito do ensino fundamental e médio com vistas a aprofundar a aderência e identificação de licenciandos em formação à profissão docente e, ao mesmo tempo, qualificar os espaços de trabalho, seja na universidade, seja nas escolas campo de atuação (PIBID/UFPE, 2018, p. 10).

Logo, poderíamos afirmar que foi célula *mater* do Pibid/UFPE a expectativa de realizar a formação docente a partir de experiências e análises de práticas concretas que favoreceram a existência destes pares em perspectiva dialética, em construção gnosiológica. A prática, não se restringindo ao fazer, foi também atividade de reflexão com vistas à realização, nas escolas, de ações orientadas, embasadas, estudadas.

Dessas atividades redundou a necessidade de construção de um conjunto de saberes que foram, para o Pibid/UFPE, partes da formação, não se encerrando na concepção de teoria e prática, posto que esse binômio já trouxe consigo outros elementos em relação à docência.

Esses dados estiveram de acordo com as determinações das diretrizes nacionais do Pibid quando em seu objetivo VI da Portaria nº 96/2013, ao advogar a necessidade de se articular teoria e prática, ação básica na formação docente, e assim propor atividades que elevassem a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Outro objetivo disposto na Portaria nº 96/2013 e que perpassou o projeto Pibid/UFPE foi a intenção de que os estudantes se inserissem na cultura do magistério aprendendo a pensar e agir a partir de instrumentos e saberes peculiares – ou entendidos assim pela proposta – da atividade docente. Existiu, nessa concepção, certo alinhamento da proposta institucional de formação de professor por meio do Pibid ao que Tardif (2002, p. 255) nomeou de *epistemologia da prática profissional* na relação com a formação docente, entendida como o “estudo do

conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Ou seja, nesse domínio, as teorias responderam e foram indagadas a partir de, e pelas práticas formativas que se desenvolveram nos locais de trabalho.

Compreendemos que a categoria *teoria e prática no Pibid* convocou a problematização da *relação universidade e escola*, portanto, convidou a refletir juntos como a UFPE veiculou essa aproximação entre o campo de possível atuação profissional e o campo formador.

6.3 RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA NO PIBID/UFPE

Nessa seção, tratamos da categoria *relação universidade e escola no Pibid/UFPE*. Buscamos destacar como a instituição propôs ações e estratégias formativas que prezassem pela integração entre o centro formador e a escola de Educação Básica, ou seja, como a UFPE entendeu sua missão e quais as estratégias de aproximação entre esses dois espaços, observando atribuições que visaram o alcance dos objetivos e metas do Pibid entre 2014-2018.

Nas diretrizes do Programa Pibid, fixadas pelo Decreto nº 7.219/2010, por exemplo, observamos uma série de incentivos que, por si sós, já requeriam mecanismos/instrumentos para efetivação da relação Universidade e Escola, como condição *sine qua non* para a existência mesma do programa. Isso porque apareceram itens, como o “incentivo à formação docente”; a “valorização do magistério da EB”; a “integração Educação Superior e EB”; a “inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de EB”; o incentivo para que os “professores de escola se constituíssem em coformadores dos futuros professores” e a percepção de que é a “escola o local agregador de características privilegiadas para a articulação teoria/prática” na formação docente.

Nessa perspectiva, André (2012, p. 124) argumentou que o Pibid pode ser citado como um programa de parceria entre a universidade e a escola com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes para que, quando formados, atuem enquanto professores. Mas como a UFPE sinalizou com os procedimentos necessários para o estabelecimento deste elo em 2014?

Nos documentos de projeto institucional e em seus relatórios, aqui sob análise, ficam evidentes que a UFPE já possuía experiência com o programa. Alguns dos dados fornecidos explicitam que a instituição já sentia maior interação entre a IES e a EB, intensificada também a relação de diálogo entre a instância formadora e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC-PE) devido à participação em atividades anteriores de Pibid. Isso nos

leva a considerar os processos burocráticos e de reconhecimento do Pibid pela escola-campo, como tendo sido atenuados durante a vigência do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013.

Mas mesmo assumindo essa interpretação, a UFPE propôs inicialmente em suas ações a realização de atividades nas escolas inclusas no projeto institucional com o intuito de explicar e deixar a comunidade escolar a par sobre o desenvolvimento do programa. O Pibid/UFPE expõe da seguinte forma essa questão: “Realizar seminários nas escolas com o objetivo de esclarecer para a comunidade escolar acerca da importância e necessidade do Pibid para a formação do licenciando e da educação básica, com o objetivo de aproximar o espaço de trabalho e a formação” (PIBID/UFPE, 2013, p. 2).

Esse estreitamento entre um campo e outro da formação docente foi enunciado enquanto um impulsionador das ações do Pibid, isso porque o reconhecimento das atividades do programa podia facilitar o trânsito dos procedimentos numa via de mão dupla em que, tanto um campo quanto o outro, receberiam indivíduos com propósitos pedagógicos definidos para desenvolver, avaliar e refletir temas atinentes a prática profissional docente.

Depreende-se do projeto e dos relatórios da UFPE que houve busca por uma relação dialógica e conjunta na tarefa de formar professores, inserindo o estudante nas escolas com o auxílio de formadores que com eles interagem e faziam acontecer a relação universidade/escola como mote da formação (PIBID/UFPE, 2014; 2018).

A questão supracitada se destacou entre os dados constantes no projeto e relatório institucional do Pibid/UFPE, pois a IES formulou que os participantes do programa (desde o coordenador institucional ao bolsista de iniciação à docência) precisavam estar ambientados nesse tráfego que requereu o programa, para que as ações acontecessem de forma a possibilitar o pleno desempenho de todos.

Não se faz o programa, na concepção extraída dos projetos e relatórios, soltando um dos elos. Então o campo de formação e o campo de exercício foram concebidos como uma unidade, ainda que respondam por questões diferentes e realizem atividades específicas. A UFPE interpretou o avizinhamo com a escola como momento para criação, planejamento de atividades, elaboração de planos de ensino, de avaliação do trabalho pedagógico e de aprendizagem dos estudantes de forma colegiada, colaborativa e compartilhada (PIBID/UFPE; 2013).

Buscou-se sair do isolamento que historicamente afastou universidade e escola, por meio da constituição de uma rede de formação integrada que mantinha encontros sistemáticos com a tarefa de estabelecer processos de formação permanente. Assumia-se que as estratégias para a formação docente emergem da interação entre todos,:

As ações previstas nos planos de ação dos respectivos subprojetos frente à aquisição das competências docentes para uma prática educativa de qualidade em **sua dinâmica de atuação no currículo escolar** contemplam uma rede de formação que integra os coordenadores de subprojetos, os supervisores das escolas e os bolsistas estudantes em **encontros sistemáticos na universidade e nas escolas campo de atuação, num plano de capacitação permanente alimentado pela escuta a respeito do cotidiano escolar** (PIBID/UFPE; 2013, p. 7, grifos nossos).

Tornam-se, ambas, locais de diálogo e proposições voltadas às necessidades do currículo escolar e demais competências atinentes à atuação docente. O Pibid/UFPE expõe que esses participantes integraram uma rede de formação docente potente para uma relação de escuta e fala sobre as atividades, fatos e situações a serem desenvolvidos e geridos para a consecução dos objetivos do programa. Esta prática já começou no início do processo, com a explanação das responsabilidades de cada lugar com a formação docente. Isso é demonstrado no projeto institucional da UFPE por meio de:

Seminário de abertura das atividades do PIBID/UFPE 2014 envolvendo a reitoria, a coordenação institucional, os gestores e coordenadores das **escolas parceiras**, os coordenadores dos subprojetos, supervisores e alunos bolsistas a **fim de reafirmarmos responsabilidades e compromissos estabelecidos entre escolas e universidade no que se refere a formação dos licenciandos** (PIBID/UFPE, 2013, p. 2, grifos nossos).

A escola entrou nessa conexão na condição de parceira da UFPE com o propósito de contribuir com a formação inicial docente. Essas atividades envolveram responsabilidades e compromissos que requereram ações articuladas e mediadas pelos sujeitos participantes do programa. Mais do que termos de cooperação técnica ou outras normas de qualquer natureza, as ações dos sujeitos pareceram ser o carro chefe para dizer do que foi o programa e das intervenções desenvolvidas sob sua égide.

Segundo a UFPE, essa união foi elaborada para atender as “demandas do Pibid, podendo assim contribuir tanto para afinar a relação entre bolsistas e as escolas, quanto para viabilizar as experiências de formação propostas” (PIBID/UFPE, 2013). Essa experiência de aproximação na ótica da UFPE não se deu, ela se construiu e se fez na medida em que os sujeitos participantes precisaram circular entre esses ambientes.

Ponto de inflexão, alertamos, pareceu inscrever-se na formação docente, pois a explicação das intenções supraditas pode conduzir ao entendimento de que sem o Pibid para mediar essa aproximação com a escola, talvez, não houvesse o interesse de contemplar tal elo no processo de formação inicial docente. Mas advertimos que no processo de formação inicial

as relações entre universidade e escolas, para além do Pibid, precisam ser regulares para que o todo da formação se faça coerente.

Sob o arcabouço do Pibid a UFPE intencionou que estudantes pudessem compreender a escola enquanto espaço de aprendizagens e que a comunidade escolar se aproximasse da instituição. A escola passou a ser, na proposta e nos relatórios institucionais, o campo em que deveria incidir a curiosidade epistêmica e por onde estudantes em formação deveriam iniciar o processo de construção de sua criticidade docente. Já a universidade foi entendida como lugar de reflexão sobre as possibilidades e aprofundamentos das ações nas escolas.

Essas questões nos levaram a interpretar que, como lembrou Nóvoa (2009), referindo-se à necessidade da formação partir da profissão, a proposta da Pibid/UFPE estaria referenciada no trabalho escolar e na vivência de casos concretos, combinando os saberes e competências que possuem o professor-supervisor e o professor coordenador de área, para auxiliar o estudante em formação na observação das facetas do cotidiano escolar como elemento de reflexão da realidade.

O Pibid/UFPE demonstrou a necessidade de trabalhar para a escola, a partir dela e tendo a intenção de retorno das ações para o espaço da futura atuação profissional. Exibiu também a necessidade do trabalho colaborativo, que foi tecido pelo diálogo entre os sujeitos. Dizemos dessa forma que documentos do Pibid/UFPE buscaram provocar, não só o deslocamento em direção à escola dos licenciandos de Iniciação à Docência e de Coordenação de Área, mas a vinda do professor-supervisor (da escola) para a universidade com o propósito de participar ativamente desses dois espaços, integrando e possibilitando a propagação das atividades que foram desenvolvidas por cada equipe de Pibid nas escolas-campo que receberam esses estudantes de licenciatura. Percebemos isso quando, no projeto e nos relatórios da UFPE, notamos a pretensão de “realizar reuniões entre todos os sujeitos para acompanhar e avaliar as ações”, ou ainda “realizar workshops temáticos com licenciandos e supervisores visando auxiliar nas atividades dos subprojetos” (PIBID/UFPE, 2013, p. 4).

Existiu a intenção de que os licenciandos e os supervisores participassem também de eventos científicos e dos seminários relacionados à exposição das atividades do programa como laço para desenvolver a formação inicial de par com a formação continuada.

As características expostas acima falaram das estratégias propostas pela UFPE, com vistas a materializar os subprojetos junto à escola básica no âmbito do Pibid. Em nossa concepção, o Pibid/UFPE confrontou discursos e práticas que dominaram as relações entre esses dois polos por várias décadas.

A universidade e a escola foram convidadas a aproximarem seus discursos e suas práticas, a desfazerem a concepção por muito tempo instalada de que, apesar de tratarem do mesmo objeto epistêmico – a educação –, universidade e a escola estiveram falando línguas diferentes e desenvolvendo atividades tão diversas a ponto de torná-las incomunicáveis uma com a outra. Outra concepção é a de que professores da EB e pesquisadores em Educação não se compreendem em suas necessidades profissionais, o que nos levou a pensar, como compreendeu Kuhn (2011), na existência de um “diálogo de surdos”, onde grupos divergem sobre a melhor maneira de solucionar o problema, sem chegar a uma conclusão que atenda a essas diferentes percepções. Daí a importância de que essa relação vá se desenhando a partir das ações dos sujeitos.

Essa conjuntura conduz o olhar da formação profissional docente, com forte presença da universidade, como também da escola, conformando um espaço/tempo próprio e específico de aprendizagem da docência. Nesse sentido, o reconhecimento da cultura da profissão e do conhecimento que lhe é próprio saltou como uma condição imprescindível para a formação, a valorização e o desenvolvimento de professores, bem como a afirmação da sua profissão. Nesse sentido, entendemos que as relações *universidade/escola* e *teoria e prática*, no Pibid/UFPE (2014-2018), requereram a categoria *pesquisa sobre a escola e o ensino no Pibid/UFPE*, vista sob a necessidade de posturas investigativas diante da escola.

A próxima categoria buscou nos documentos justamente analisar quais as ferramentas, atitudes e posturas que o Pibid/UFPE apontou para serem desenvolvidas, construídas, elaboradas pelos licenciandos participantes, na intenção de materializar uma relação reflexiva problematizadora da/na escola.

6.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PESQUISA SOBRE A ESCOLA E O ENSINO NO PIBID/UFPE

Aqui vamos discutir como o *corpus* entende a relação da formação docente para a pesquisa sobre a escola e o ensino no Pibid/UFPE. Esta categoria emergiu como dado relevante e tem marcado presença nos debates sobre a formação docente apresentando-se como questão problemática nos cursos de licenciatura, devido às concepções de pesquisa que ora tentam afastar o professor sobre uma reflexão de sua prática.

Destacamos dos documentos a categoria *pesquisa sobre a escola e o ensino no Pibid/UFPE*, embasados, primeiramente, na discussão teórica relativa ao lugar que a investigação ocuparia na formação profissional que se realiza na universidade, mas também, na

percepção de que no tempo presente essa é uma característica fundamental ao possível campo de trabalho dos estudantes de licenciatura. Os acontecimentos de sala de aula, como tem demonstrado o debate sobre formação docente, são singulares, complexos, às vezes, incertos e ambíguos. Comportam o imprevisto, sendo, conseqüentemente, impensável que o professor constitua-se em um profissional que se reduza a aplicar técnicas adquiridas e modelos acabados (TARDIF, 2002, p. 248-249).

Vale ressaltar que o futuro professor em seu processo formativo deve adquirir ferramentas para uma atitude investigativa diante das situações do cotidiano escolar para a superação das adversidades. Um professor não nasce pronto, mas vai se formando, sendo o processo de contato com a pesquisa elemento de sua aprendizagem contínua. Se sua concepção do campo da prática é indissociável de um trabalho teórico e onde transitam ideias da relação entre os dois campos da formação (universidade e escola), quando estes binômios se associam ao olhar crítico sobre a escola e o ensino, a complexidade do processo de construção desses profissionais torna-se evidente. Manusear ferramentas e sistematizar o conhecimento construído na prática da profissão diz de uma caminhada que vai no sentido oposto ao do empregado pela ótica hegemônica da formação docente, aquela em que a pesquisa e o trabalho compõem relação assimétrica e hierarquizada.

Logo, entendemos que o professor não pode mais ser formado numa concepção fabril, em que sua representação se assemelharia a de um operário que dispõe de técnicas em um modelo particionado do trabalho educacional, com vistas a uma produção repetitiva e uniforme. Mas como um profissional que observa a escola, que a entende dentro de uma ecologia de saberes, relacionada ao trabalho desde a entrada na escola, com a necessária interação com o porteiro até a sala de aula e sua dinâmica, passando pelas relações com a gestão escolar e os pais dos alunos. Um trabalho que exige competência técnica para tecer diagnósticos e que procura atuar no sentido da concretização de prognósticos diversos e bem-sucedidos.

Há pelo menos 30 anos tem sido intenso o movimento de teóricos como Tardif e Lessard (2005), Pimenta (1999), Freire (1996), Zeichner (2010), que defendem a inserção da pesquisa na formação e prática docente, da formação sustentada nos princípios da racionalidade prática e crítica e do professor reflexivo. Ao abordarmos a questão da *pesquisa sobre a escola e o ensino*, observa-se a importância da formação sustentada em um processo de investigação e reflexão, uma vez que, conforme afirma Tardif (2002):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes

específicos oriundos dessa mesma prática [...]. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2002, p. 254).

Este dado acima expõe a necessidade dos processos formativos tomarem a prática como elemento problemático e dela se servirem a partir de ferramentas analíticas que auxiliem os professores a construir saberes diante de sua realidade prática. Pimenta e Ghedin (2005), ao problematizarem a formação, procuraram defender a posição do professor investigador e reconheceram a necessidade de políticas públicas que disponham condições para o exercício dessa prática na escola como meio de superar visões reducionistas das atribuições dos professores, assim como sustenta o projeto Pibid/UFPE.

A introdução da pesquisa na formação e no trabalho docente é um assunto também incluído em programas de formação, como apresentado no Parecer CNE/CP nº 9/2001 que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior:

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da Educação Básica desenvolver junto a seus futuros alunos **postura investigativa**. Assim, **a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação**, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar [...] (BRASIL, 2001, p. 36, grifos nossos).

As DCN da formação de professores para o magistério na educação básica pugnam por uma formação na qual se desenvolva, no estudante de licenciatura, uma postura curiosa sobre a realidade escolar e o ensino, para que, quando de sua atuação docente, ou da experiência de aprendizagem na escola, possa ele trabalhar com os alunos de forma problematizadora e crítica, não reproduzindo, mas criando situações de pesquisa, a partir de ferramentas teórico-práticas obtidas durante o processo formativo da docência. A formação do professor, nesta concepção, se torna elemento de desenvolvimento profissional.

Princípios pedagógicos das diretrizes nacionais do Pibid valorizam igualmente a pesquisa como forma de discussão das problemáticas da escola e de busca de intervenção e inovação, no que concerne a relação dos sujeitos pedagógicos com os conhecimentos escolares, conforme é apresentado no relatório DEB/CAPES (2014, p. 69). Esse relatório esclarece que uma formação de professores estaria “atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação”.

Ademais, aparecem na Portaria nº 96/2013, de 18 de julho que normatiza o Pibid, outros elementos que caracterizam a aprendizagem da docência no que se refere à formação por meio da investigação a serem contemplados no projeto institucional e subprojetos. O Art. 6º da Portaria citada sinaliza, de forma explícita, ações que induziriam o exercício da reflexão e da pesquisa no contexto das práticas do Pibid, fato evidenciado nas indicações de análise, estudo, leitura e discussão, cotejamento, desenvolvimento, testagem e execução de estratégias, sistematização e registro, dentre outras, que se fazem presentes naquele instrumento regulador das ações de formação do programa.

Mas, e a UFPE em seus princípios, como destaca a questão da pesquisa sobre a escola e o ensino?

No projeto Pibid/UFPE de 2013 existe um tópico denominado “ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas” do qual constam as estratégias da UFPE (27 ao todo) e quase todas elas remetem à necessidade de proporcionar atitudes investigativas aos futuros docentes desde o início do contato com a escola através do Pibid. Segundo o documento citado, essa indicação visou “contribuir, de maneira sistemática e consistente, com a melhoria da qualidade da formação de professores e de ensino nas escolas de intervenção do Pibid” (PIBID/UFPE, 2013, p. 2). A orientação teve como bandeira a busca de que os estudantes, a partir da análise das práticas docentes, fossem incentivados a “[...] **desenvolverem a capacidade de observação, análise e crítica na tomada de decisões** que envolvam soluções de **situações próprias do cotidiano escolar**” (grifos nossos).

O objetivo do Pibid/UFPE, por meio da leitura feita, foi que os licenciandos participantes pudessem observar, registrar e desenvolver análises acerca da realidade que se apresentou para eles na escola, visando a elaboração de diagnósticos, de modo a que aprendessem, pela pesquisa, a atuarem no espaço escolar. O documento ainda estimulou a construção de diagnósticos com relação ao:

[...] espaço físico, ao material didático e ao uso de equipamentos tais como laboratórios, biblioteca e espaços recreativos, identificando dessa maneira os principais problemas e potencialidades dos referidos espaços, para sua utilização **a favor de processos de ensino e aprendizagem** (PIBID/UFPE, 2013, p. 2-3, grifo nosso).

Todos os espaços e equipamentos da escola são vistos como potenciais instrumentos em relação aos quais os licenciandos foram instigados a incidir sua curiosidade, levando em consideração que ela necessariamente precisou estar imbricada ao processo de ensino e aprendizagem e não apenas como instrumento de pura reflexão teórica. Esses elementos nos

fazem retornar a Freire quando analisa, no livro *Pedagogia da Autonomia*, a incoerência em dicotomizar o trabalho e a pesquisa. Para o educador pernambucano, a pesquisa vai acontecendo enquanto condição para o trabalho e este só se faz na busca constante, na curiosidade de saber. Nas palavras do estudioso, “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 32).

Para que os estudantes pudessem olhar a escola e o ensino do ponto de vista investigativo, inquiridor, problematizador foi necessário dispor de ferramentas. Elas se traduziram, nas propostas pelo PIBID/UFPE, em registro por meio de elaboração de **diários de campo, observação** e constituição de **relatórios sistemáticos (um relatório por semestre)** e de **portfólios** em que se registrassem as experiências de intervenção e ensino na escola e com a comunidade, tendo por horizonte a proposição constante de trabalho pedagógico. Ou seja, foi evidenciada a possibilidade do tripé universitário, sendo colocado no projeto como horizonte, qual seja, a concepção do Pibid enquanto ensino, pesquisa e extensão se realizando processualmente (PIBID/UFPE, 2013, p. 4).

No que se refere ainda a essas ferramentas, entendemos que o diário de campo se constituiu, nos documentos da UFPE, ferramenta pessoal do licenciando participante no Pibid/UFPE. Em sua concepção o caderno de campo permite uma liberdade de autoria para documentar as ações, as certezas, incertezas, enfim, a materialização da experiência vivida. Este tipo de ferramenta traz consigo o ato de escrita. Esperou-se do estudante de iniciação à docência a descrição de práticas e experiências, tendo a possibilidade ainda de observar, quando realizado o diário com certa distância temporal dele, o que foi feito, bem como a revisão da prática. Esta ferramenta pode ter pretendido pôr as atividades realizadas sob análise, tendo potencial para relações, deduções e novas tomadas de decisões.

A aspiração de proporcionar a atitude investigativa por meio do ato do registro escrito das ações na escola em diários de campo, pelos futuros professores, disse da potencialidade da narrativa de fatos observados na formação docente. Como disseram Gatti *et al.* (2019, p. 203), a escrita do diário é uma oportunidade de registrar conflitos, angústias, emoções, hipóteses e explicações, pensamentos e reflexões, bem como teorias implícitas.

O portfólio foi outro desses instrumentos que visou o registro, a sistematização e a reflexão do processo de aprendizagem do/no campo de trabalho, a ser utilizado, pelos estudantes, ao longo do desenvolvimento das atividades do Pibid/UFPE. O emprego do portfólio pode ser instrumento que acompanhe esse futuro professor no sentido de fazê-lo perceber-se em um processo de desenvolvimento profissional contínuo, aliado ao potencial de

investigação de tal elemento. Sá-Chaves (2005, p. 7) relatou que o portfólio, como meio de formação docente, enriquece o registro, a sistematização de reflexões e o desencadear de novas aprendizagens. É narrando que o futuro professor reflete sobre a prática, buscando fundamentá-la, e daí a sua possibilidade de “conhecer-se melhor como pessoa e profissional”, assumindo múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, como, por exemplo, a dimensão da construção do conhecimento e como condição de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aproximamos a discussão acima das concepções de Pimenta (1999, p. 28). Ela diz ser necessário não só dispor pesquisas prontas aos estudantes, mas ensiná-los a desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar, “com o objetivo de instrumentalizá-los para atitudes de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo da docência”. Esse preparo pode atenuar o impacto de um rito de passagem entre o se ver enquanto aluno, visto que muitos desses estudantes em processo de formação inicial viam a escola e o ensino, não raro, na posição do aluno da educação básica, para observarem que essa realidade cobrava deles outra responsabilidade, intencionando que aprendessem a ver e se ver na qualidade de professores.

Nesse sentido, o Pibid e suas relações com a escola, ao invés de resolução instrumental do problema, como lembra Tardif (2002), constituiu-se em um grande laboratório em que, nele, se concebeu a construção do problema (caso de estudo). Por isso, o incentivo ao registro cotidiano, por parte dos licenciandos participantes, das análises a partir de instrumentos como a observação das vivências na escola (casos), os diários de campo, portfólios e os relatórios por parte dos estudantes de licenciatura, para que, quando feitos, pudessem pensar no que poderiam implementar, rever, descartar em suas experiências de práticas pedagógicas, constituem um diferencial formativo, indicativo de outros marcos teóricos e metodológicos sobre os quais a formação de professores se erigiu.

Esses elementos sobreditos tomam a prática enquanto objeto de análise e são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. Na proposta do PIBID/UPFE, foi fundamental pensar em oferecimento de oportunidades aos estudantes de licenciatura nas escolas, para que criassem, pensassem e inovassem as capacidades de reunir a teoria e a prática em processos criadores, investigativos (PIBID/UFPE, 2013).

Mas os dados acima não encerram a concepção de saberes necessários à docência e, em razão de objetivo da pesquisa que diz da necessidade de se identificar os saberes da docência no processo de formação que possibilita o Pibid, decidimos organizar uma categoria com tal teor, a partir da qual orientamos o levantamento e sistematização de informações no *corpus*.

Uma observação detida do material, iluminada pelo referencial teórico, – nosso entendimento sobre a categoria – fizeram desdobrar a categoria em subcategorias, afinando o olhar sobre outros elementos que dizem de como a UFPE pensou a formação desses licenciandos então participantes do Pibid.

6.5 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA ANUNCIADOS NO PROJETO PIBID/UFPE

Entendemos que o desenvolvimento profissional docente se faz por meio de um processo contínuo e de longo prazo, que pode ser individual ou relacional (coletivo) e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que favorecem a aquisição de conhecimentos profissionais da docência. Aqui reduziremos nosso olhar com vistas a observar os interesses lançados que, para além das categorias já discutidas (que em nossa concepção constituem saberes da docência), falemos sobre esses saberes, informemos sobre as práticas que se esperavam se desenvolvessem pelos licenciandos por meio do Pibid/UFPE.

A análise da aprendizagem dos saberes necessários à docência expostos pelo Pibid/UFPE colocou em evidência a pluralidade de tais conhecimentos, destacando, como fundamental ao professor, a capacidade de participação ativa em sua própria formação e qualificação do trabalho educacional. Logo, aqui trataremos dos anúncios daquilo que se esperou dos estudantes da licenciatura participantes do Pibid/UFPE, quais sejam: mobilizar, escolher, decidir, construir e utilizar saberes, tendo em vista as situações complexas e singulares do contexto escolar, prospectando o que se esperou do estudante enquanto futuro profissional (PIBID/UFPE, 2013, p. 8). Para tanto, sem tencionar tecer prescrições, destacamos, com base em Shulman (1986), Freire (1996), Garcia (1999), Pimenta (1999), Tardif, (2002), alguns dos saberes e práticas que consideramos necessários à docência, a partir de dados em que se ancoram as análises e que serão apresentadas nesta seção.

Nos documentos analisados, a categoria emerge enquanto uma miscelânea de indicações tidas como oportunas aos futuros professores. No *corpus*, custou-nos sistematização desses conhecimentos, mas entendemos que eles podem ser enunciados nos seguintes termos: 1) *o conhecimento necessário às necessidades educativas dos alunos, do entorno da escola e dos processos de ensino e aprendizagem*; 2) *a necessidade de saber interdisciplinar, de trabalho colaborativo e dialógico*; 3) *a postura comunicativa (socializadora): ampliação da produção e socialização do conhecimento*.

Discutiremos como cada uma dessas subcategorias do projeto em análise, interpretando as intenções para a formação inicial docente.

6.5.1 Conhecimento necessário às necessidades educativas dos alunos, do entorno da escola e do processo de ensino e aprendizagem

Com base no *corpus*, constatamos que os licenciandos de iniciação à docência seriam estimulados a aprender, no Pibid/UFPE, sobre como colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para isso um conjunto de informações expressaram que eles teriam que considerar o meio em que os alunos da educação básica viviam aproximando-se da comunidade e cotidianidade deles.

Observamos que ao posicionar o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, tal como descrito no projeto institucional e nos relatórios institucionais do Pibid/UFPE, é feita uma opção por uma concepção pedagógica que remete ao início do século XX, momento em que emergem as ideias pedagógicas segundo as quais os discentes aprendem melhor se são considerados seus interesses pessoais e se questões de sua vivência social são tomadas como objeto de conhecimento. Tais ideias pedagógicas emergiram em reação a uma outra tradição pedagógica na qual o trabalho na escola se centrava na figura do professor e em conteúdos disciplinares que pouco ou nada dialogavam com os interesses e necessidades concretas dos alunos. Esta concepção ficou conhecida como pedagogia tradicional.

Ao longo da história da educação essas concepções foram tomando novos tons, Freire (1996) por exemplo, incrementa à questão da centralidade no aprendizado do aluno uma perspectiva de diversidade cultural e de classe social conclamando práticas educativas atentas ao contexto e necessidades dos educandos. O mesmo autor também pôde constatar como se caracteriza e se exerce a prática pedagógica e docente em viés tradicional explorando diversos exemplos. Este último ponto, por exemplo, não foram explorados em um primeiro momento pelo movimento escolanovista que erigiu esta concepção do trabalho educacional pensado para o aluno. Demonstra, no entanto, que tanto a perspectiva da pedagogia tradicional, como aquela que faz o professor se deslocar no sentido de propor atividades com vistas ao aprendizado dos alunos, coexistem e se modificam em novas práticas e leituras do trabalho educativo no tempo.

Ao adotar a premissa na qual as necessidades educativas do aluno e do contexto educacional são partes constituintes do ser/fazer da docência, nota-se que tal concepção se tornou a trilha para proposição de ideia e planejamento das ações tendo em vista atender àquele que se senta nas carteiras escolares. Seriam tarefa dos licenciandos quando na escola:

Observar, descrever e analisar o perfil de aprendizagem dos alunos atendidos, pelo trabalho desenvolvido pelos bolsistas do PIBID, com a finalidade de subsidiar o planejamento e organização do trabalho pedagógico a partir de sua articulação com o exercício da avaliação (PIBID/UFPE, 2013, p. 3).

Compreendemos que, para propor um conteúdo de ensino, seria coerente partir de reflexões acerca das estratégias possíveis para esse conhecimento ser trabalhado de forma pertinente com os alunos das escolas-campo, tendo em vista seus aprendizados (em qualquer área do conhecimento). Shulman (1986) chamou de “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC) as aprendizagens que envolvem questões relativas à Didática, aos métodos de ensino, à maneira como os professores transformam o saber das disciplinas escolares em objeto de compreensão pelo aluno – e requer o conhecimento sobre quem é o aluno.

Em excerto acima, a necessidade de que os licenciandos de iniciação à docência conhecessem contextos educacionais dos alunos da EB foi reafirmada a partir da construção de um “perfil” de suas aprendizagens. Essa caracterização teve o sentido de saber quem são, de que forma aprendem, e assim poder propor um corpo coerente de atividades, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, com Shulman (1986) e Tardif (2002) reafirmamos a compreensão, mediante a leitura do projeto e dos relatórios do Pibid/UFPE, de que não basta aos professores dominarem a área de conhecimento de formação. Esta é condição importante, mas não garante um bom ensino, pois, conforme Tardif (2002, p. 120): “[...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é interatuado, transformado, ou seja, encenado para um público adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem”.

Vale destacar que, tanto no projeto institucional como nos relatórios do Pibid/UFPE, observamos um alinhamento com a proposta nacional do Pibid a qual recoloca o conhecimento do conteúdo em sua relação dialética com a compreensão pedagógica do saber para/pelo aluno da educação básica. Constatou-se nos documentos analisados a concepção pedagógica do saber como predominante. Vale ressaltar que o saber disciplinar específico de cada área do conhecimento escolar é aspecto latente ao projeto institucional e cede lugar em favor da concepção de conhecimento pedagógico do conteúdo (leia-se enquanto capacidade para articular o conteúdo específico a situações pedagógicas na escola).

Como bem documentou o relatório da DEB/CAPES 2014, o Pibid foi pensado na Portaria nº 96/2013 para que se possa ressaltar os aspectos pedagógicos do processo de formação que acontece sob sua égide. No referido relatório, bem como nas intenções e objetivos

do próprio Pibid, as características do programa reconhecem o conhecimento pedagógico como instrumento de relevo nas ações dos licenciandos quando na escola-campo.

Uma outra ação requerida dos licenciandos participantes do Pibid/UFPE: que pudessem identificar e acompanhar alunos que demonstrassem maiores dificuldades nas aprendizagens, para que se estimulassem a se integrarem aos demais no processo de ensinar e aprender. Assim é explicitado:

Identificação e acompanhamento pelos licenciandos aos estudantes que apresentem necessidades específicas de construção de conhecimentos nas várias áreas, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento de práticas inclusivas (PIBID/UFPE, 2013, p. 4).

Observamos essa questão como um desafio aos licenciandos de iniciação à docência. Eles teriam que pensar e construir estratégias para aquele(s) aluno(s) que, por uma ou outra razão, não conseguiram acompanhar o desempenho dos demais. Foi tido enquanto desafio, pois o aluno da educação básica é um ser humano e, como tal, tem o direito de entrar em processo de aprendizado e curiosidade, ou pode optar por permanecer alheio a ele (CHARLOT, 2000). Como diria Tardif (2002, p. 268), “para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem”. Logo, uma destreza para esses futuros professores pode ter sido pensar em como motivar, como propor atividades estimulantes, como atuar diante destes casos problemáticos. Isso nos lembra Freire (1996, p. 133), quando afirma: “Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo”.

Lembramos que o Pibid se apresentou como um programa que incidiria na desigualdade social, pois as escolas com IDEB abaixo da média nacional seriam o foco do programa. Depreende-se o desafio posto aos licenciandos da UFPE, orientados por seus formadores (entendendo por formadores a coordenadora de área e o professor supervisor), de criar estratégias inclusivas para que esses alunos da educação básica pudessem entrar na roda, no ritmo, no processo de aprendizagem.

Essa postura nos conduz à próxima, qual seja, a UFPE (2013) ter tencionado que os futuros professores desenvolvessem um “comportamento profissional atento à diversidade dos alunos, refletindo no planejamento, no ensino e nas escolhas didáticas e metodológicas, repercutindo uma abordagem ética da docência” (PIBID/UFPE, 2014). Olhar para os alunos e perceber que enquanto um aprende, se comporta, age de um jeito, outro compreende, se porta,

atua de outra maneira. E esta é uma condição estabelecida para que se possa continuar o processo educativo. Não seria uma atitude ética da docência, a partir da interpretação do projeto Pibid/UFPE, propor atividades deslocadas da compreensão da diversidade de alunos, de necessidades educativas que compõe uma sala de aula.

A compreensão acima requer uma série de atitudes por parte dos licenciandos envolvidos. Para isso, tivemos que observar nas falas dos sujeitos (próximo capítulo) como os licenciandos de iniciação à docência do subprojeto de História/UFPE buscaram aprender sobre o aluno e quais as posturas adotadas no trabalho com estes. O espaço também esteve destinado a observar a coerência entre a postura adotada frente aos alunos e a organização, planejamento e prática da docência. Como diria Freire (1996, p. 38), “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo”. É conhecer o aluno, respeitá-lo, manter coerência entre a capacidade de aprendizagem dos alunos com os quais se trabalhou e o modo como as atividades foram planejadas e praticadas.

Tudo isso porque os licenciandos de iniciação à docência, quando naquela posição de atuantes no programa, tiveram todo um arcabouço montado para mapear o processo de aprendizagem desses alunos e isso pode ter acarretado em uma relação que se desenvolvesse de modo a favorecer a análise da evolução ou involução do processo de aprendizagem. É como se o projeto quisesse dizer: vocês (que possivelmente serão professores) devem, no Pibid, ter disposição para conhecer os alunos e impregnar-se de um discernimento indispensável ao agir da docência, para não cair em modos de ser e agir que turvem as ideias acerca dos alunos e que pouco contribuem para a análise dos processos de ensino e aprendizagem.

Espera-se que assim, o conhecimento do entorno, do aluno e de seus processos de aprendizagem tenha possibilitado “rupturas com alguns estereótipos criados em torno da escola pública e de seus alunos”, ao mesmo tempo em que contribua “para formação da identidade docente dos licenciandos” (PIBID/UFPE, 2013, p. 8). Reitera-se que essa perspectiva vai na contramão de quem ainda pensa que o professor é o centro do ensino-aprendizagem e se ele é relevante, sua função sobressalta quando coloca o aluno na condição de protagonista do processo.

6.5.2 Necessidade de saber interdisciplinar, trabalho colaborativo e dialógico

A concepção do Pibid/UFPE também congregou olhares para a construção da perspectiva da docência como um trabalho que, não se encerrando em conhecimentos e competências específicas de um saber disciplinar, entendeu como pontos fundamentais

princípios e valores que fundamentam a formação inicial de professores de forma interdisciplinar.⁷³

A forma interdisciplinar está em várias passagens da proposta do Pibid/UFPE. Vale lembrar que a instituição lançou também dois subprojetos especificamente com tais características (Quadro 11). O primeiro deles era composto pelas áreas de Física e Matemática e do segundo participavam Artes Plásticas, Artes Visuais e Matemática. Mas, quase todos os subprojetos tomaram a expressão para descrever as diferentes maneiras pelas quais as áreas do conhecimento puderam se articular. Como foi o caso do subprojeto de Biologia, que teve entre suas pretensões:

[...] abranger diversas facetas de áreas que dialogam com a Biologia, a exemplo da física, da química, da geografia, da filosofia, peças únicas do “quebra-cabeça” do mundo, mas necessárias à aquisição de conhecimentos ao explorarmos diversos ambientes de aprendizagem: exposições, fábricas, estações de tratamento de água e esgoto, etc., no incentivo às atividades científicas (PIBID/UFPE, 2013, p. 12).

A interdisciplinaridade, a partir do trecho acima, foi assimilada enquanto capacidade de fazer dialogar saberes de diferentes áreas para entendimento de objetos do saber, constituindo, portanto, um instrumento poderoso para uma compreensão de sociedade apoiada na concepção de que um único campo disciplinar é limitado o suficiente para ofertar elementos de aproximação com o complexo quebra-cabeça da realidade social, bem como para fazer o aluno da educação básica compreendê-la.

Outro entendimento que temos da proposta de aprendizagem da docência por meio da abordagem interdisciplinar foi que os conteúdos do conhecimento escolar estiveram tomados enquanto artefatos culturais necessariamente problematizáveis, vistos em uma perspectiva transversal do saber, ou pelo menos olhados numa perspectiva transversal, relacionando um campo disciplinar ao outro. Isso não significa, em nosso entendimento, negação ou menosprezo pelas peculiaridades de cada campo disciplinar, mas pontuação acerca do que as une ou as diferenciam, no propósito de articulá-las, ou seja, observar o conhecimento enquanto um artefato de múltiplos olhares (construí-lo e reconstruí-lo). Afinal, como adverte Santomé (1998), não será possível um diálogo interdisciplinar entre disciplinas débeis.

⁷³ Há várias definições acerca da interdisciplinaridade, dentre as quais destaco as ideias de autores brasileiros/as, como Fazenda (1999 e 2001); D'Ambrosio (2002) e Moraes (2008) e da literatura internacional, a exemplo de Nicolescu, 1999, Santomé, 1998. Para Fazenda (2001, p. 23), o termo interdisciplinaridade se compõe do prefixo *inter* que designa reciprocidade, interação, do sufixo *dade* (dá qualidade ou modo de ser) que se justapõe ao substantivo disciplina cuja uma de seus significados é o de *episteme*.

A proposta revelou a crença na necessidade de pensamentos e formas de abordagens abrangentes diante dos saberes escolares. Esse comportamento diante do conhecimento vai na direção de perceber a complexidade da realidade social vivida pelos sujeitos da aprendizagem na escola e, assim, os estimular a irem construindo conhecimentos que também considerem essa amplitude do saber. Isso nos leva a conjecturar uma possibilidade de apropriação crítica do que seja ensinar, mas também do que seja o currículo escolar que, parece, estaria baseado na integração entre diferentes campos do conhecimento que, conseqüentemente, podem ou tem potencialidade para tal, ensejar novas abordagens pedagógicas por partes dos futuros professores.

Foi projetado que a formação no Pibid/UFPE contemplasse situações críticas e reflexivas como meio para traçar novas ações (criativas) que estivessem imbuídas da abordagem interdisciplinar, em que um dado conhecimento pudesse dialogar com outras formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, promover o encontro entre as diversas áreas do conhecimento escolar. No que foi projetado para o Pibid/UFPE, observa-se que desde o início da atuação do programa, os estudantes seriam estimulados à elaboração de atividades práticas, de campo, experimentais e em laboratórios, pautadas em tais concepções do saber. O conhecimento foi visto a partir deste laço complexo de saberes que não se constrói de forma automática, requerendo olhar interdisciplinar para a criação de estratégia para superação dos problemas identificados na abordagem do conhecimento. Isso é dito no projeto por meio dos seguintes excertos destacados:

Estimular atividades práticas, de campo, experimentais e em laboratórios pautadas na concepção de **conhecimento interdisciplinar**. [...]. Elaborar estratégias didáticas inovadoras e de **caráter interdisciplinar** que auxiliem na superação das dificuldades identificadas na realização do diagnóstico realizado inicialmente. [...]. Incentivar a criação de materiais didáticos que estimulem práticas pedagógicas inovadoras e **interdisciplinares** (PIBID/UFPE, 2013, p. 3).

Sistematização de práticas pedagógicas (aulas, excursões didáticas, socialização de experiências) referenciadas na **articulação interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento** (PIBID/UFPE, 2013, p. 7, grifos nossos).

A perspectiva do Pibid/UFPE com relação ao trabalho interdisciplinar reclamou ações colaborativas entre os vários sujeitos participantes dos vários subprojetos (leiam-se áreas do conhecimento) que abarcaram o projeto institucional. Se, historicamente, a formação docente tem se centrado na transmissão de mono saberes, para não incorrer no mesmo padrão, a UFPE visou como estratégia a:

Criação de uma página do PIBID/UFPE para divulgação de informações e experiências, **como um espaço para estreitar as relações entre pibidianos de diversos campos e áreas**, bem como com o público em geral (PIBID/ UFPE, 2013, p. 4, grifo nosso).

Observamos como um desafio às posturas já constituídas, tendo por horizonte a possibilidade da formação de um novo profissional com tais atributos interdisciplinares. Como alertou D'Ambrosio (2002), os professores normalmente ficam confortáveis em suas gaiolas epistemológicas e/ou disciplinares, um conforto difícil de se abrir mão.

Um trabalho interdisciplinar, conforme Fazenda (1999, p. 77), “[...] pressupõe inicialmente um ato de perceber-se interdisciplinar. Esse processo é lento, exige cuidado, critério e paciência”. Mas a UFPE talvez tenha pensado nisso quando em sua proposta apresentou a necessidade em verificar se, em seu futuro exercício, os egressos do Pibid realizariam “práticas pedagógicas interdisciplinares e inovadoras, bem como aproveitariam os recursos (físicos, didáticos e tecnológicos) existentes na escola em atuação a favor da qualificação dos processos de aprendizagem de seus alunos” (PIBID/UFPE, 2013, p. 8). Em seu escopo geral, o Pibid em seus relatórios corrobora o desenvolvimento de atividades práticas, de campo, experimentais e em laboratórios pautadas na concepção de conhecimento interdisciplinar, o que não significa dizer que os estudantes considerem tal momento representativo, nem que todos os subprojetos tenham se engajado nesta tarefa (PIBID/UFPE, 2018).

Sentimos a necessidade aqui de explicitar um pouco mais a concepção de diálogo e do trabalho coletivo que perpassou as perspectivas de ações dos envolvidos com o Pibid/UFPE, mas principalmente dos licenciandos. Isso porque eles teriam sido desafiados a atuar, propor, criar atividades pedagógicas na escola. No entanto, essas atividades não foram pensadas unicamente sob o viés de um trabalho solitário e sim coletivo, para um grupo de pessoas que ora auxiliou o licenciando/a na apreensão do contexto escolar e de seus alunos (da educação básica), ora acompanhou, ajudou, interferiu e revisou os pontos inicialmente apresentados por eles conjuntamente dos formadores universitários, em proposta de trabalho relacional. Freire já tratava dessas questões ao discutir sua concepção de diálogo ao longo de suas obras. Em *Pedagogia do Oprimido*, essa concepção pode ser dita da seguinte forma:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 1987, p. 11).

A partir desta concepção, entendemos que professores da escola de educação básica (supervisores), professores universitários (coordenadores) e estudantes da licenciatura participantes do Pibid (pibidianos) poderiam desenvolver um ato de pensamento e ação mediante os diversos mecanismos de interação estabelecidos pelo Pibid/UFPE, fazendo com que a perspectiva esperada e emergida daí, fosse de trabalhos colaborativos entre todos. Não importa se no momento de aula houvesse somente um licenciando de iniciação à docência em sala desenvolvendo a atividade. Todo o processo de planejamento para estar ali, no ato de aula, seria de relação entre os estudantes e os formadores, entre os estudantes e os demais sujeitos na escola, para viabilizar ações educativas, de uma forma geral. Entendemos também que esta concepção de formação na interação com formadores experientes é terreno fértil para a construção de um saber sobre a abordagem interdisciplinar do conhecimento.

A forma como o Pibid/UFPE pensou essa questão nos colocou diante da suposição de que se tentou desenvolver disposições para que os sujeitos pensassem colaborativa e dialogicamente. Esperou-se que esses diferentes atores sociais que compuseram os diferentes subprojetos oferecessem seus pontos de vista quando em conjunto, constituindo-se assim em espaço de crescimento profissional tanto individual quanto coletivo, pois se tornaria espaço de abertura na experiência de aprender com o outro.

Pensar em um viés colaborativo poderia sugerir a intenção de fornecer aos estudantes a noção de responsabilidade diante do trabalho e dos companheiros de atividade, tendo em vista a resolução de atividades em comum. Poderia também motivar os sujeitos à criação de práticas diferenciadas, sobretudo, dados os incentivos originários do ambiente coletivo, do diálogo e dos esforços para a superação de conflitos, com vistas à promoção do companheiro. Nesse modelo, foi proposto o interesse pela escuta cuidadosa, pelo envolvimento emocional, pelos propósitos compartilhados, pela apropriação mútua, pela responsabilidade de cada um pelo bem comum e pelos processos contínuos de resolução de conflitos e tensões.

No que concerne à intenção de instituição de ato colaborativo na relação entre escola básica e universidade, foi imperiosa, entre outros aspectos, que fosse prevista, como de fato foi, de cessão de um tempo-espaço no qual os sujeitos (formadores e formandos) se articulassem, socializassem, experienciassem os conhecimentos, as dúvidas, tecessem reflexões sobre as práticas desenvolvidas e suas implicações. Ou seja, o planejar juntos, articular o trabalho de um ao do outro, afrontando os desafios que se colocam na cotidianidade da atividade (PIBID/UFPE, 2014; 2015; 2016; 2018).

Nos relatórios institucionais do Pibid/UFPE, observamos tal processo quando anunciam:

Os licenciandos foram levados a problematizar a realidade escolar por meio da mobilização criativa e do deslocamento frente aos modos de vida e ação das escolas campo. As ações envolveram as práticas docentes, em que os bolsistas foram incentivados a desenvolver a capacidade de observação, análise e crítica na tomada de decisões que envolvem soluções de situações próprias do cotidiano escolar, por meio de: **diálogo entre gestores, supervisores e coordenadores de área; participação dos bolsistas [licenciando] na formação continuada**, reuniões pedagógicas e organização do trabalho pedagógico escolar (PIBID/UFPE, 2016, p. 9, grifo nosso).

Existiu um entendimento de que os licenciandos foram incentivados a conhecerem a realidade escolar, adentrar as práticas docentes e desenvolver atividades diversas a partir de imersão na realidade. Inferimos que o contato com os formadores foi frequente, de modo que formador e formando teriam acabado por interagir e que isso resultou na transformação da compreensão da realidade escolar, não só para o sujeito participante em formação inicial, mas também para os professores supervisores. Pois, como assinalam os relatórios, os licenciandos de iniciação à docência contribuíram pra com a formação continuada dos formadores. A referência frequente nos documentos à existência de reuniões também denotou este clima de troca e parceria.

Entendemos, com base no pensamento freireano, que as dinâmicas formativas do programa e suas ações requereu um diálogo intersubjetivo entre os participantes, por meio do qual foi possível expressar suas compreensões com os meios de que dispunham. A justo título, Freire (1987, p. 10) diria que “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo”. A concepção extraída do projeto Pibid/UFPE e dos relatórios é de que nas relações os indivíduos foram concebendo planos, estratégias e ações que respondiam as demandas das atividades formativas, em conformidade com as diretrizes nacionais do Pibid. É como se os membros tivessem sido motivados a colaborar para a elaboração/ação dos percursos de formação docente e de melhoria das intervenções nas escolas-campo.

O diálogo foi entendido enquanto um saber necessário aos estudantes da licenciatura porque se esperou deles esse encontro com a realidade escolar, com as necessidades educativas dos alunos da educação básica, tendo em vista um planejamento coerente, criticamente pensado, olhado por sujeitos singulares e que, por isso, críticos das posições do grupo, nele inserido os formadores. O Pibid/UFPE nos pareceu um espaço de formação onde foi possível o encontro entre homens e mulheres dispostos a aprenderem a ser professores junto aos que já são e, para isso precisaram se abrir para juntos criarem mecanismos que promovessem o grupo a realizar as ações – decorrendo em aprendizagens.

Na próxima categoria, vamos analisar o que se esperava enquanto *postura comunicativa (socializadora): ampliação da produção e socialização do conhecimento* a ser desenvolvida pelos estudantes de licenciatura participantes. Este elemento orientador e organizador da análise foi concebido por ter sido ressaltado nas diretrizes e documentos locais analisados (Projeto e relatórios).

6.5.3 Necessidade de desenvolvimento de capacidade comunicativa

Desde a edição das diretrizes nacionais do Pibid para o quadriênio 2014-2018, observamos a determinação de que os projetos institucionais das IES incluíssem aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da capacidade comunicativa dos estudantes da licenciatura, no que concerne aos quesitos de leitura, escrita e fala, com o necessário aprimoramento da Língua Portuguesa. Este elemento constaria no projeto das instituições proponentes como um dos eixos sustentadores da formação de professores.

Melhorar a leitura, a fala e a escrita, para, dessa forma, qualificar a comunicação dos estudantes de licenciatura no Pibid já constava, em 2014, de relatório técnico da DEB (Diretoria de Educação Básica) que avaliou os programas financiados pela CAPES. Observamos, na Portaria nº 96/2013, essa demanda nos itens que versam sobre “as características dos projetos e subprojetos”; também na fixação de critérios de “seleção do projeto institucional” das IES proponentes; bem como na fixação dos “deveres dos bolsistas” (assim grafado), especificamente na seção dos “deveres dos bolsistas de iniciação à docência”.

Quanto ao projeto institucional, a Portaria supracitada reclamou que se destacassem, no Inciso IV do Art. VII da Portaria supracitada, “aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores”. Já quanto aos critérios de seleção dos projetos e subprojetos pedia para que se listasse: “a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala” (Inciso III do Art. XIII). Por último, na parte atinente aos “deveres dos bolsistas” colocou como necessário “atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa” (Inciso IV do Art. XLIII, Portaria nº 96/2013).

Não houve indicativos de como essa habilidade comunicativa seria tratada pelos projetos institucionais, o que denota que cada IES participante teve a tarefa de interpretar tais orientações e criar suas próprias estratégias para a avaliação e o aprimoramento da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala em licenciandos.

Ao nos ater à proposta da UFPE ao Pibid, compreendemos que esse aspecto formativo (o da capacidade comunicativa) aparece fortemente a partir da necessidade de trocas de formas variadas. Percebemos que a comunicação se faz necessária tanto para reafirmar aprendizagens e situações que podem ser criadas pelos estudantes na atividade escolar e universitária, como para apresentar resultados de suas ações em eventos científicos e culturais.

Como já dito ao longo deste capítulo, dos estudantes de licenciatura esperavam-se o desenvolvimento de capacidade para escrita de textos, a leitura de material bibliográfico, bem como a sistematização de suas reflexões e posterior apresentação dos dados (trabalho investigativo). Na proposta do Pibid/UFPE (2013, p. 3) encontramos a necessidade de: “**Elaborar textos** que tenham como foco de análise os impactos e reflexões da experiência do PIBID na formação de futuros professores para **apresentação em eventos científicos e pedagógicos**”. (grifos nossos)

As práticas supracitadas tiveram, em nossa concepção, a aspiração de trabalhar a realidade da escola de forma sistemática e também poder comunicar os achados mediante os eventos científicos, articulando assim, processo investigativo e difusão de ideias.

Nas normativas nacionais do Pibid foi instituída a realização de um Seminário de Iniciação à Docência por parte das IES participantes, consistindo em atividade indispensável aos estudantes de licenciatura para que difundam trabalhos e os informem à comunidade acadêmica. Na UFPE, esse evento ganhou o nome de EXPOPIBID, organizado desde as primeiras edições e atividade realizada anualmente para socialização do conhecimento. Constatamos que a UFPE expõe em seu projeto institucional o interesse em realizar “eventos científicos e pedagógicos das diversas áreas, para além da EXPOPIBID”. Isso, no entanto, ficou a cargo dos respectivos coordenadores de área que teriam a atribuição de estimular nos licenciandos a socializarem, não sendo atividade obrigatória como foi o caso da EXPOPIBID (PIBID/UFPE, 2013; 2014; 2015; 2016; 2018).

Desses contatos esperaram-se a legitimação das experiências e reflexões adquiridas por meio do ato comunicativo. Em nossa concepção essa foi a resposta da UFPE ao objetivo de aprimoramento da leitura, escrita e fala dos que atuaram na condição de licenciando de iniciação à docência.

Ocorre que, pode ter ocorrido de alguns subprojetos terem se empenhado no intuito da produção textual para publicização, como outros podem ter dado pouca ênfase a essas questões, optando por outras estratégias.

O Pibid/UFPE (2014) explicitou o que esperava do egresso, ao ratificar a necessidade de “identificar as práticas de formação continuada adotadas por eles, assim como a participação

em eventos científicos e pedagógicos, incluindo a sua participação na condição de apresentador de trabalhos”. Esperou que a participação em eventos consolidasse a capacidade argumentativa do professor em formação, bem como a sua disponibilidade ao ato acadêmico de sistematização e socialização de suas práticas. A UFPE justificou a realização de ações de formação nessa linha defendendo:

Ações que promovam a capacidade comunicativa do licenciado se fazem necessárias à qualificação das práticas e, principalmente, poderão contribuir com a sistematização de conhecimentos próprios da atividade docente, uma vez que o mesmo poderá ter como experiência a narração de suas práticas, a análise e reflexão a respeito das mesmas e sua sistematização através de vários tipos de registros (PIBID/UFPE, 2013, p. 4).

O ato comunicativo foi entendido pelo Pibid/UFPE como um exercício próprio da atividade docente. Enfatizamos isso, pois no documento institucional e nos relatórios reforçou-se tal evocação ao, inclusive, utilizar um teórico do campo da formação de professores, Maurice Tardif, para assinalar que “[...] a comunicação de conhecimentos é tão importante quanto ter o domínio de conteúdos” (PIBID/UFPE 2013). Esteve, portanto, em pauta como um saber a ser construído durante o processo de formação no Pibid, o aperfeiçoamento do ato comunicativo.

Essa concepção nos remeteu a Freire (1996), para quem a comunicação é ato indispensável e de humanização, porque somos seres capazes de uma compreensão da realidade, que pode ser ingênua, ou seja, fundada apenas no senso comum, ou pode ser crítica, posicionada do lado da rigorosidade científica, no olhar crítico para a realidade. Com este ato observa-se que possuímos a capacidade de inteligir o mundo e, porque nos tornamos capazes de significar o mundo, de compreender o mundo, produzimos, conseqüentemente, a capacidade de comunicar o inteligido. Para Freire (1996), não há relação de conhecimento do mundo sem a comunicação das compreensões. O ato comunicativo das experiências, inquietações e dúvidas se torna ato infundável da aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 55-58).

A partir das colocações acima, inferimos que essa necessidade da comunicação foi colocada enquanto condição para construir um conjunto de conhecimentos de forma mais segura pelos licenciandos, de modo que pudessem participar de discussões com as diferentes comunidades envolvidas em seu processo formativo, quais sejam: a comunidade escolar, os pares e a comunidade científica. Esses saberes foram postos em posição de centralidade na formação dos licenciandos de iniciação à docência de modo a que se vissem na condição de produtores de conhecimento e de conhecimento sobre a escola e o ensino.

As questões trazidas até aqui falaram de aspectos constantes de documentos, projeto e relatórios do Pibid/UFPE, os quais colocaram parâmetros para o conjunto dos subprojetos do período 2014-2018. Vimos que no Edital nº 61/2013 na UFPE já existiam bases para se pensar um processo complexo de formação de professores, o que se desdobrou em um quantitativo elevado de licenciaturas envolvidas, bem como de participantes no geral. Observamos um interesse do Pibid/UFPE com a formação pedagógica dos estudantes, destacando-se a posição da universidade em favor dos saberes referentes à docência. Evidenciamos, pois, que o programa se propôs a enfrentar questões fundamentais do campo da formação de professores por meio do entendimento de ações conjuntas entre escola e universidade, o respeito a uma relação teoria e prática como unidade indissociável e a interação constante entre os membros participantes tendo em vista um exercício coletivo para preparar docentes.

A partir de agora, identificaremos as estratégias didático-pedagógicas formuladas no âmbito do subprojeto Pibid de História/UFPE, com o objetivo de poder ter um panorama do que foi proposto e desenvolvido por meio dos documentos do subprojeto (projeto e relatórios) e das falas das Coordenadoras de Área (fontes orais). Com base nestes dados, temos uma noção do que foi enfatizado, bem como daquilo que foi silenciado. Contemplando a questão a seguir com base nas fontes citadas, fechamos o objetivo de analisar a concepção de formação proposta pelo Pibid/UFPE, em especial o subprojeto de História, a partir do projeto institucional e dos relatórios decorrentes do Edital nº 61/2013. Assinalamos também nele as estratégias didático-pedagógicas formuladas no âmbito do subprojeto.

6.6 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE

O subprojeto de História/UFPE propôs, no escopo do plano institucional, 12 ações que seriam supostamente desenvolvidas ao longo do processo de trabalho para atingir os ideais sustentadas pelo Pibid/UFPE, observando igualmente as considerações do campo específico da formação docente em História. Essas propostas seguiram o roteiro de composição do grupo de trabalho e orientações iniciais até as formas de execução, sistematização dos resultados e sua divulgação em eventos como explanado na análise acima. Aqui confrontamos elementos propositivos iniciais com os relatórios institucionais e as entrevistas semiestruturadas com as Coordenadoras de Áreas para ter clareza das principais estratégias ditas e executadas ao longo dos quatro anos (2014-2017) trabalhados pelo subprojeto de História. A seguir, destacamos as principais.

Começamos expondo que o subprojeto de História/UFPE tinha à frente duas Coordenadoras de Área (CAs). Foram elas as responsáveis por submeter uma proposição da área para compor o projeto institucional. Essas CAs integravam diferentes departamentos que se complementavam na tarefa de preparar o professor de História na instituição, sendo uma delas integrante do Centro de Educação e alocada no DMTE e a outra, componente do DH que fica no Centro de Filosofia e Ciências Humanas.⁷⁴

Como as perspectivas defendidas por formadores das disciplinas de referência têm historicamente diferido das concepções dos formadores que atuam na unidade acadêmica de Educação, vimos nesta relação de trabalho conjunto a possibilidade de notar como se aglutinaram essas perspectivas formativas dentro de um subprojeto de Pibid que visou a construção de saberes da docência. Justificamos a partir dos dados que as estratégias inicialmente traçadas foram propostas por estas formadoras e que nos desdobramentos posteriores, elas possivelmente receberam influências diversas, como, por exemplo, dos demais sujeitos que integraram o subprojeto e a cotidianidade da escola-campo.

O interesse inicial em implementar as atividades do Pibid/UFPE no curso de licenciatura em História foi desenvolvido pela professora alocada no DMTE (a partir de agora denominada de CA1) que, por sua vez, convidou outra docente do DH (CA2) para se inserir na aposta. A CA1 disse que elaborou o subprojeto inserindo nele as suas experiências com a preparação de professores por meio de componentes curriculares como Estágio Supervisionado, com o intuito de potencializar a qualificação dos estudantes de licenciatura, tomando a relação com as escolas-campo como elemento nuclear. Já a CA2 disse que não conhecia bem o campo da formação professores e do ensino de História, mas que encontrou, no Pibid de História/UFPE, a oportunidade de trazer a discussão da preparação de um docente para dentro do DH, vendo nesta adesão ocasião propícia para uma formação mais intensa e mais complexa dos estudantes da licenciatura (CA1; CA2, 2019).

Ressaltamos, como dito na metodologia, que essas professoras possuíam trajetórias formativas e trabalho acadêmico em âmbitos opostos e, ao mesmo tempo, complementares. Enquanto a CA1 teve em seu percurso de desenvolvimento profissional trabalhado com pesquisas cujos objetos científicos situam-se no campo da Educação e da História da Educação (objeto e campo do saber histórico), a CA2 tinha suas funções acadêmicas, ao longo de sua vida

⁷⁴ Ao analisar a Portaria nº 96/2013, observamos que um CA só poderia orientar até 20 estudantes de licenciatura e como o subprojeto de História/UFPE foi pensado para vinte e cinco estudantes, a Coordenação teria que ser ampliada para que fosse realizado o devido acompanhamento. Essa foi a razão pela qual duas CAs puderam se aglutinar no processo de trabalho.

profissional, vinculadas exclusivamente ao campo da História, trabalhando temas direcionados à História Cultural. As concepções destas formadoras de professores deram vida às estratégias básicas pensadas no subprojeto ao longo do certame em estudo (2014-2018). Vale salientar que, no mês de janeiro do ano de 2017, a CA2 solicitou desligamento, tendo o último ano do subprojeto ficado sob responsabilidade unicamente da CA1 (PIBID/UFPE, 2018).

Para dar materialidade aos olhares que as CAs planejaram, isto é, a maneira de preparar professores no subprojeto de História/UFPE, vamos verificar que ambas sentiram necessidade de compor um grupo de trabalho. Essa questão foi resolvida por meio da seleção de licenciandos e de professores de História das redes públicas de ensino de Pernambuco. Como o subprojeto pleiteou 25 vagas para estudantes de licenciatura que seriam distribuídos nas escolas-campo, houve a possibilidade de incorporar às práticas do grupo até cinco professores supervisores, o que foi realizado por meio de processo seletivo. As CAs se propuseram e realizaram seleção pública – sempre que preciso – para as duas modalidades referidas, nas quais se sucederam análise de currículo e entrevista com aqueles que se inscreveram no período estabelecido em edital. O relatório de atividades do subprojeto de História registra o seguinte com respeito à seleção dos participantes:

A seleção dos bolsistas se deu durante o período de 27/01 a 24/02, conforme estipulado em Edital (PROACAD 01/2014) divulgado pela instituição. Após divulgação perante os centros da UFPE e as escolas parceiras, cada subprojeto se incumbiu da seleção dos respectivos bolsistas licenciandos e supervisores. O processo de seleção envolveu análise de currículo e entrevista por uma banca composta pelos coordenadores de cada subprojeto (PIBID/UFPE, 2014, p. 17).

Todos os CAs da UFPE se incumbiram da tarefa de montar as suas equipes, tomando por base o edital divulgado pela PROACAD/UFPE, que foi também endereçado às escolas públicas parceiras da instituição. Essa estratégia teve por finalidade, acreditamos, o interesse em montar uma equipe disposta a trabalhar para o alcance dos objetivos propostos: licenciandos comprometidos, assim como professores-supervisores que pudessem estar abertos a receber os estudantes nas escolas (PIBID/UFPE, 2014, p. 16).

A partir da seleção, as CAs obtiveram o número de participantes pleiteado, o que não significou que a seleção tenha sido simplória. Perguntadas sobre os critérios utilizados para a escolha dos participantes, a CA2 acentuou que na modalidade de licenciando de iniciação à docência não houve critério, sendo selecionados estudantes segundo “demanda” (CA2, 2019). Já a CA1 expôs que: no momento inicial dos atos do subprojeto foi difícil selecionar o grupo devido ser “uma geração de estudantes do curso de História que estava de costas para a

formação docente”. Para a CA1, teria ficado evidente que o atrativo para que os estudantes se dispusessem a participar da seleção e, conseqüentemente, do subprojeto foi a oferta de uma bolsa de estudos (CA1, 2019).

A baixa procura, inicialmente observada, pode ter sido um fator determinante para que não tivessem sido aplicados critérios na seleção dos estudantes, pois havia a exigência *a priori* da montagem do grupo de trabalho (com 25 participantes). Já nas demais seleções, assinalou a CA1, foram necessários diversos critérios, pois os estudantes que se candidatavam, de certa forma, já chegavam no momento das entrevistas com orientações recebidas dos licenciandos já inseridos, discutindo com certa segurança questões que, para os primeiros, teriam sido uma surpresa (CA1, 2019).

A CA1 contou que os critérios utilizados para os estudantes da licenciatura foram os seguintes:

[...] a fluência da pessoa, observando o compromisso dela com o curso [vendo se isso se refletia nas notas] e observando se ele/a tinha o jeito para a docência... porque pessoas extremamente tímidas não tem condições de se inserir em um projeto desse que exigia imersão na escola (CA1, 2019).

Foram realizadas entrevistas para que se pudesse observar o domínio da oralidade no uso da língua portuguesa, o histórico escolar do licenciando, assim como condutas do candidato/a que sinalizassem expressão de confiança e descontração no trato interpessoal, aspectos de um perfil considerados importantes para inserção nos afazeres da escola-campo, demarcando que, para as coordenadoras do subprojeto de História, a atividade docente é desenvolvida por pessoas comunicativas.

Adveio do quadro hermenêutico acima a concepção de que nem todos os estudantes estiveram aptos a participar do programa, somente aqueles que foram considerados dentro de um perfil inicialmente traçado. Além disso, os relatórios de seleção demonstraram que, ao longo dos anos de atividades, o número de estudantes foi se elevando, o que representou para nós acirramento na disputa pelas vagas ofertadas⁷⁵ e aceitabilidade por parte dos estudantes quanto à inserção do subprojeto de História no curso de licenciatura⁷⁶ (PIBID/UFPE, 2015; 2018).

⁷⁵ No ano de 2015 o subprojeto de História/UFPE abriu vagas para substituir dez estudantes de licenciatura que integravam as ações. As vagas foram divulgadas mediante o edital nº 1/2015 PROACAD/PIBID/2015. Nele constavam datas e parâmetros para a candidatura. A partir dos relatórios constatamos que todas as vagas foram preenchidas e foi possível formar um banco de reservas, para caso um participante viesse a ser desligado.

⁷⁶ No relatório referente ao ano de 2016, existe menção ao blog e à página do Pibid de História/UFPE no Facebook como instrumentos que estimularam outros estudantes a tentarem participar do subprojeto (PIBID/UFPE, 2016, p. 244). A partir destes recursos midiáticos os estudantes faziam publicações.

Pontuamos que a docência é entendida pelas pesquisas já realizadas como uma atividade que é aprendida de forma processual. Assinalamos também o componente individual e social que conota a formação e atuação de cada indivíduo, destacando a escola como lugar de trabalho onde os professores aprendem essencialmente sobre sua profissão. Estas experiências na escola podem oportunizar consciência de crenças, teorias e saberes, da mesma forma, ressignificar conceitos, proposições e princípios sobre as diferentes fontes de conhecimentos do professor. Então, a timidez que foi utilizada como um critério para distinguir aptos de inaptos talvez não tenha sido a melhor por não considerar a forma processual com que se realizam as aprendizagens docentes (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2011; MIZUKAMI, 2005).

O relatório Pibid/UFPE de 2015 contou que as entrevistas com os estudantes tiveram a intenção de saber a “motivação, disponibilidade de horário, assim como se possuíam ou não vínculo empregatício” (PIBID/UFPE, 2015, p. 16). Assinalamos que esta última questão foi problemática porque, segundo as diretrizes do Pibid, os estudantes que possuísem vínculo empregatício poderiam se candidatar normalmente, desde que o vínculo não fosse propriamente com a IES, que não integrava nem com a escola-campo a qual poderia vir a se inserir. Os candidatos precisariam, no entanto, se comprometer com a carga horária mensal mínima de 32 horas de dedicação às atividades do programa. A IES não poderia impor restrições, tampouco adotá-lo como critério de exclusão aos candidatos apenas por possuírem vínculo empregatício (Portaria nº 96/2013).

Uma questão que acentuamos dos relatórios e presente nas falas das CAs é que não houve alterações de todo o quadro de participantes em qualquer fase de desenvolvimento do subprojeto. Durante a sua execução, as substituições de estudantes se deram maiormente por motivos de “conclusão do curso” ou mudança de programa (Pibid para Pibic), o que possibilitou aos estudantes inseridos estarem por um longo período imersos nas práticas do subprojeto (Relatórios Pibid/UFPE, 2015; 2018). Nas seleções, segundo às CAs, foram contemplados estudantes matriculados entre o primeiro e o último período do curso, justificada a escolha, inicialmente, pela ausência de interessados, como também pela capacidade demonstrada pelo candidato nas entrevistas (CA1; CA2, 2019).

Já para a modalidade de professor-supervisor notamos que as CAs divergiram na metodologia de escolha dos integrantes. Enquanto a CA1 elencou que os motivos determinantes para seleção foram a disponibilidade observada na entrevista à “formação de novos meninos e meninas” (leia-se licenciandos), bem como professores que conseguissem demonstrar interesse em “dialogar sobre o seu próprio trabalho [...] fosse por segurança total ou por plena insegurança”. A professora CA2 deu um salto no tempo, do ano inicial das atividades, ela se

deteve ao ano de 2015 (segundo ano), em que houve substituições de três supervisores integrantes do subprojeto – alterando com isso três escolas-campo. Ela destacou que para selecionar novos professores para integrar o subprojeto o principal elemento foi a localização geográfica da escola, isso porque no ano de 2015 o Pibid de História teve como direção o trabalho a partir de metodologias do campo do conhecimento histórico, a exemplo da história local (tema) e da história oral (fonte e metodologia), sendo a escolha dos supervisores condicionados aos bairros com os quais o subprojeto tinha interesse epistêmico.

A gente escolheu as escolas a dedo... eu não escolhi as escolas aonde os alunos iam ficar localizados aleatoriamente... não foi... foi já pensando no projeto... quando eu escolhi as cinco escolas que fariam parte do projeto do Pibid... já foi pensando nessa História Local... foi quando eu selecionei Jardim São Paulo, né... foi porque era um bairro que absolutamente ninguém conhecia nada e eu... Óbvio que tinha também um supervisor interessado no projeto (CA2, 2019).

Na perspectiva da CA2, foi o lugar onde se situava a escola o critério para a seleção dos supervisores. Emerge daí que, no ano de 2015, o subprojeto teria criado estratégias de trabalho pensadas anteriormente ao processo de imersão pelos estudantes, o que em nossa concepção fala de uma proposta que teve no conhecimento cognitivo a sua preocupação inicial. As qualidades dos supervisores que receberam os estudantes da licenciatura envolvidos no processo foram tidas como apêndice da proposta.

A CA1 forneceu um relato divergente, uma vez que sublinhou o trabalho de pesquisa como fundamental, mas salientou que as escolas escolhidas foram aquelas que, no contexto da seleção, tivessem acenado com a possibilidade de receber adequadamente (com condições básicas) os estudantes de licenciatura. Ela contou que na época “não era uma coisa simples, [...] havia escolas muito precárias... e os Pibids tiveram a oportunidade de trabalhar em escolas adequadas e com projetos pedagógicos que, se não eram maravilhosos, não eram dos piores”. Ou seja, a CA1 demonstrou que o diferencial na seleção dos supervisores também teria sido as condições de estrutura física das escolas para receberem os estudantes, do mesmo modo que as propostas pedagógicas defendidas por elas.

De modo que, as estratégias iniciais pensadas pelas CAs observaram critérios distintos porque fundados em diferentes enfoques, e estes acabaram por revelar o lugar de onde cada uma se posiciona. As visões que teceram nos parecem falar de suas trajetórias acadêmicas (de pesquisa e de prática) e acabaram se desencontrando nas questões acima pontuadas.

Um dado diferencial nesse trabalho junto aos professores-supervisores é que, uma vez selecionados, três foram substituídos ao final do primeiro ano (2014). Nos três anos

subsequentes nenhuma escola foi trocada, mas casos de substituição de supervisores foram registrados. Os dados demonstraram que uma das escolas-campo do Pibid de História/UFPE teve entre 2015 e 2017, pelo menos três supervisores.

Uma vez selecionados os licenciandos e os supervisores, as CAs passavam a organizar as equipes e traçar orientações iniciais. A partir dos relatórios institucionais, notamos que tais indicações repetidas todos os anos foram realizadas com o propósito de aportar coerência as ações dos grupos. Era também realizada a formação dos grupos. Isso redundou na formação de cinco equipes, com cinco componentes, cada uma, sob a supervisão de um professor na escola-campo. No primeiro momento de cada ano as CAs transmitiam os primeiros encaminhamentos. Isto era feito – maiormente – de forma separada, primeiro com os supervisores, depois com os estudantes de licenciatura. Poucas vezes houve encontros na IES com todo o coletivo para passar instruções (PIBID/UFPE, 2014, p. 21). Sob as orientações das CAs e supervisão dos professores da EB, os trabalhos nas escolas se iniciavam.

Uma das estratégias adotadas pelo projeto institucional do Pibid/UFPE foi o acompanhamento sistemático das incumbências do subprojeto pelas CAs (PIBID/UFPE, 2013, p. 30). Ao longo dos anos, os relatórios narravam a existência de reuniões mensais com todos os envolvidos nas dependências da instituição, a convite dos CAs. Estas aconteciam com os licenciandos e com os supervisores, em dois momentos distintos, e tinham como principal objetivo: “planejamento das estratégias de ações nas escolas-campo” e acompanhamento das propostas. A professora CA2 reafirma isso ao contar que:

Ah... a gente dava orientação [...]... e eles [supervisores] faziam reuniões das equipes com a gente e... nessas reuniões a gente orientava [...], a gente fez muitas reuniões na vida durante o Pibid... eu acho que eu nunca fiz tanta reunião na minha vida como durante o Pibid... eu fiquei cansada de tanto fazer reunião... porque, às vezes, as equipes juntamente dos seus supervisores planejavam algumas coisas... vinham para a gente e não dava certo... Aí a gente dizia: “não gente, isso daqui não vai dar certo, não é?! Refaz isso aqui, aqui e aqui... e aí refaziam e aí vamos de novo” ... muito, muito, muito (CA2, 2019).

O Pibid/UFPE parece ter interpretado literal e corretamente que a reunião constitui um momento formativo. Conforme se observa, tanto o projeto institucional como os subprojetos puseram esta atitude em destaque. As reuniões, segundo a CA2, serviram para o acompanhamento do trabalho das equipes, de forma a analisar as estratégias didáticas formuladas pelos estudantes, auxiliando também no planejamento e execução dos procedimentos. Na Portaria nº 96/2013, este aspecto foi reforçado.

As reuniões frequentes, em nossa acepção, se constituíram em uma estratégia-chave para a busca da coerência entre as ações dos grupos envolvidos, assim como espaço de discussão e diálogo em que se evidenciaram terreno fértil para trocas entre os sujeitos integrantes. Nelas, depreendem-se questões problemáticas colocadas e vivenciadas por todos, o que pode ter atuado como momento formativo para o docente em formação e o docente em atuação (PIBID/UFPE, 2014). Outra característica percebida é que as reuniões podem ter sido espaços de socialização de saberes construídos quando na escola-campo.

Observando o que consta nos relatórios do Pibid/UFPE no item das estratégias pensadas e aplicadas pelo subprojeto de História, chegamos à concepção de que as várias atividades dos grupos estavam amarradas pelo planejamento. Isso não significa dizer que os participantes se limitaram a fazer apenas o que estava previamente acordado, porque para isso concorria também a dinâmica do cotidiano escolar. Mas, é fato que o planejamento se tornou eixo estruturante do processo de acompanhamento das tarefas. Ao longo dos anos houve a descrição minuciosa das intervenções pensadas e executadas (PIBID/UFPE, 2014; 2015; 2016; 2018).

Tal questão é relevante, pois como nos lembra Zeichner (2010), as experiências de campo precisam ser planejadas e possuir intencionalidade. Não se pode fazê-la de qualquer jeito. A supervisão e orientação são requisitos imprescindíveis para que os percursos dos estudantes de licenciatura se façam com clareza.

A tomada do professor-supervisor enquanto formador de estudantes em processo de aprendizagem profissional também foi quesito ressaltado nas estratégias e afazeres do subprojeto. Durante os quatro anos, os supervisores foram incumbidos de estabelecer relações próximas com os estudantes de licenciatura para que elaborassem, executassem e sistematizassem o olhar clínico dado à escola (PIBID/UFPE, 2013, p. 30). Observa-se aqui a supervisão como uma estratégia à construção de laços afetivos entre os mentores na escola e os estudantes de licenciatura devido o acompanhamento ser constante e em múltiplas tarefas. Diríamos até que entre as estratégias do subprojeto esteve a de formar o supervisor nesta tarefa de formador de futuros professores. Dizemos isso porque as CAs destacam em seus depoimentos o processo de diálogo com os professores-supervisores, nele transparecendo a ideia de respeito às atribuições profissionais e cotidianas das escolas-campo e às posições destes profissionais para acompanhar os pretendentes à docência (CA1; CA2, 2019).

Compreendemos que, na acepção do projeto Pibid/UFPE, somente inserir os estudantes em espaço escolar não significaria obter professores preparados a lidar com processos de trabalho criticamente construídos. Percebemos que o subprojeto de História procurou criar maneiras para que essa experiência clínica de formar estudantes pudesse ser guiada por

mentores na escola e pelas CAs na universidade, contando com reuniões periódicas, realizadas como espaço de coesão para o acompanhamento do desempenho dos estudantes.

Sob a companhia desses supervisores da escola de educação básica e dos coordenadores na UFPE, os estudantes de licenciatura em História participantes do Pibid foram desafiados a realizarem, inicialmente, na escola-campo, diagnósticos para elaborar e desenvolverem projetos de intervenção que visassem a melhoria em algum aspecto das atividades escolares (PIBID/UFPE, 2013, p. 30). Neste processo, eles foram acompanhando aulas dos supervisores, preparando e realizando situações didático-pedagógicas em diversos âmbitos (dentro da sala, fora da sala, fora da escola) (PIBID/UFPE, 2014, 2015, 2016, 2018).

No entanto, notamos que as diagnoses não foram realizadas durante todos os anos. Ao consultar às fontes aqui trabalhadas, nos deparamos com uma interrupção na realização deste procedimento, sugerindo que foram desenvolvidas nos dois primeiros anos de trabalho do subprojeto (2014 e 2015) e abandonadas nos dois anos restantes. No relatório Pibid/UFPE (2018) há uma justificativa para a ausência, alegando que o procedimento de diagnose no ano de 2017 não foi realizado em decorrência do grupo já estar estabelecido nas escolas-campo. Pairou a ideia de que era desnecessário, devido a já existir familiaridade com as escolas.

Notamos, apesar do supradito, que algumas atividades foram realizadas em todos os inícios de ano para ambientar os licenciandos de iniciação à docência e à comunidade escolar. Essas atividades foram descritas como “inserção” e “apresentação”, quando aconteciam o acolhimento das séries ou grupos de alunos da educação básica com os quais os estudantes de licenciatura trabalhariam o acompanhamento sistemático desses grupos ou séries escolhidas. Decorrente desses atos, os estudantes de licenciatura acompanhavam e intervinham nos grupos ou séries selecionados, seja nos momentos de sala de aula, seja em outros horários e espaços disponíveis nas escolas-campo (biblioteca, pátio, etc.) que serviriam para implementar os planos do subprojeto.

Existiram situações didático-pedagógicas realizadas nas escolas e outras em espaço extraescolar. Estas últimas não aconteceram com a mesma intensidade e da mesma maneira nas escolas-campo integrantes do subprojeto de História. Em algumas escolas, os documentos nos revelaram situações sistemáticas de atividades extraescolar, em outras observamos momentos pontuais. Estas atuações fora da escola se desdobraram das mais diferentes formas, existindo momentos em que os estudantes de licenciatura traziam alunos das escolas até a UFPE para participar de oficinas ou de palestras, ou ainda momentos em que se deslocavam com os alunos para museus e outros espaços simbólicos da história pernambucana.

As atividades externas à escola tiveram que contar com alguns fatores favorecedores. A disponibilidade e auxílio do supervisor na escola-campo e a atitude proativa dos licenciandos em organizar esses momentos podem ter possibilitado com que elas acontecessem. A título de exemplo, duas escolas-campo, inclusive as únicas que permaneceram vinculadas ao subprojeto durante todo o período analisado, realizaram ao longo de quatro anos mais de 2 (duas) visitas a museus, além de excursões didáticas, o que para nós reflete essa ambiência favorável seja pelo engajamento dos supervisores, seja dos licenciandos, para que um maior número de intervenções se realizasse. Em algumas passagens dos relatórios analisados encontramos o emprego de verbos que informam que os bolsistas (licenciando) “levaram” ou “acompanharam”, que remetem a condutas dos licenciandos integrantes das equipes e denotam protagonismo destes nas ações. Em outras escolas-campo os trabalhos estiveram marcadamente centrados entre os muros da escola.

Sob a supervisão dos professores das escolas, atribuições formativas dentro do espaço escolar para além das aulas também foram desenvolvidas, envolvendo a execução de exposições, feiras, oficinas e a construção de materiais didáticos. Estes exercícios geralmente estiveram atrelados a temáticas transversais do currículo escolar. A título de exemplo temos:

Os bolsistas da [escola-campo] criaram 3 atividades: a realização do “Outubro Rosa” em consonância com as políticas públicas de saúde da mulher do Estado; a comemoração da Semana da Consciência Negra (com a roda de leitura) na escola e uma Oficina de Grafite e Fotografia, que foi executada em três sessões (PIBID/UFPE, 2015, p. 43).

Observamos que os estudantes de licenciatura puderam criar, participar e executar diversas ações ao longo dos quatro anos de funcionamento do subprojeto de História/UFPE. Trabalharam com temas sensíveis e urgentes, por meio de intervenções nos eventos existentes nas escolas envolvidas.

Em algumas ocasiões, o subprojeto pôde estabelecer relação entre a universidade e a escola para além dos membros componentes do subprojeto. Os relatórios evidenciam a participação de variados sujeitos que ora receberam alunos da EB e estudantes da licenciatura na universidade, ora foram até a escola de EB desenvolver oficinas e palestras.

Durante esse processo os estudantes ministraram também aulas para os alunos da educação básica. Em nossa análise, entretanto, compreendemos que houve pouca descrição nos relatórios sobre como elas se deram no primeiro ano do Pibid (2014). Elas são enumeradas, mas há poucas descrições (PIBID/UFPE, 2014). Já nos relatórios subsequentes tal tarefa vai sendo descrito de maneira a permitir que se visualize temáticas abordadas e a forma de organização

do trabalho pedagógico tomando outras dimensões o que, para nós, representou um sinal de evolução neste exercício que vai sendo requisitado ano após ano. Em 2014, a CA1 já refletia no relatório de atividades questões encontradas no primeiro ano de atividades, explicando que:

A maior parte das ações esteve minimamente adequada, entretanto, avalio ser **necessária uma etapa de replanejamento e reexecução das ações tendo em vista as dificuldades encontradas pelos bolsistas para mobilizarem os estudantes a participarem das suas proposições**. Acredito que temos que investir, nos próximos planejamentos, na utilização de metodologias vinculadas às TICs (PIBID/UFPE, 2014, p. 77-78, grifo nosso).

Devido às dificuldades sentidas pelos licenciandos na execução dos planos didáticos, a professora CA1 expôs no relatório de 2014 a necessidade de se reforçar este item nos anos seguintes, acentuando o compromisso com o trabalho de “replanejamento e uma reexecução” dos planos didáticos para que pudessem mobilizar os alunos da educação básica, apontando a lacuna com o intuito de melhorar os planos. Destacamos que o plano didático foi um desafio que perpassou todos os anos de trabalho, sendo reforçado entre os anos de 2016 e 2017. A preocupação com o uso de estratégias didáticas diferenciadas também foi o mote que perpassou o subprojeto ao longo dos quatro anos. Utilizar tecnologias e linguagens inovadoras são mencionados recorrentemente nos documentos analisados.

Vale observar que o subprojeto de História/UFPE construiu a cada ano uma proposta central que perpassaria todas as equipes. Em 2014, esteve no centro do planejamento a problematização sobre o contexto escolar no qual o estudante de licenciatura estava inserido. Em 2015, houve a proposição para se trabalhar a partir de abordagens próprias do campo do conhecimento histórico, tais como: a História Local (tema do conhecimento histórico) e a História Oral (fonte e constructo teórico-metodológico), para posteriormente procederem organização de trabalho didático.⁷⁷ No ano de 2016, a ênfase foi dada na elaboração, desenvolvimento, replanejamento e reexecução de planos didáticos, a partir de pesquisas realizadas em 2015. Por fim, em 2017, focou-se no planejamento didático direcionado à temática “Pibid no Oriente”, em que os estudantes tiveram que trabalhar nas salas de aulas das escolas-campo temáticas relacionadas aos países orientais,⁷⁸ procurando atrelar a estes

⁷⁷ No relatório institucional de 2015 encontramos a descrição de uma palestra com um historiador profissional para que se fundamentassem os trabalhos de pesquisa sobre a história dos bairros em que as escolas estavam situadas (PIBID/UFPE, 2015, p. 21).

⁷⁸ Justificada sua pertinência pela ausência de trabalhos tanto na academia como no contexto do ensino de História na educação básica (PIBID/UFPE, 2018, p. 39).

conteúdos o uso de linguagens artísticas e técnicas que estimulassem aulas diferenciadas com os alunos.⁷⁹

Ao final de cada ano das ações do Pibid/UFPE, integrantes do subprojeto de História participaram de seminários de iniciação à docência intitulado na instituição, como já dito, de EXPOPIBID, apresentando pôsteres, bem como se dispuseram a socializar o conhecimento produzido em eventos científicos no campo do Ensino de História. Assinalamos que houve demasiada ênfase na publicização e socialização do conhecimento – apelando, não raro, para expressar a quantidade de intervenções e artigos produzidos pelos participantes (PIBID/UFPE, 2014; 2018). Um elemento exigido pelo projeto institucional da UFPE, e que acabou tomando lugar de instrumento de sistematização do conhecimento, foram os relatórios, realizados semestralmente a cada ano.

As estratégias desenvolvidas foram lastreadas pelas concepções das CAs e seus respectivos interesses na formação profissional de professores. Não se restringiram a estas, mas foram elas que impulsionaram as atividades, pois quando perguntamos à CA1 sobre sua contribuição ao processo formativo dos estudantes, ela argumentou que seu interesse foi em fazê-los construir o que “precisavam para se tornarem bons docentes... docentes reflexivos, preocupados com a aprendizagem dos seus estudantes mais do que com o fato de dar aula” (CA1, 2019). Já a CA2 enalteceu a oportunidade de fazer com que os estudantes construíssem “dentro da escola, a operação historiográfica e que os estudantes dentro da escola trabalhassem a operação historiográfica com os alunos [da EB]” (CA2, 2019).

A partir da análise dos relatórios e das narrativas das CAs, compreendemos que o subprojeto pensou estratégias que maiormente tomaram o campo da prática docente como instrumento do planejamento das ações e local de aprendizagem da profissão. Não obstante, no ano de 2015, as práticas utilizaram-se de técnicas e métodos de construção do saber orientados pela lógica da disciplina de referência, oportunizando recursos próprios deste campo do conhecimento.

Depreendemos daí que, durante os quatro anos analisados, o subprojeto Pibid de História/UFPE, por meio de estratégias formuladas e aplicadas, tentou enfrentar as questões postas pelas normativas nacionais do programa, desde a questão da relação teoria e prática, atitude investigativa sobre a escola e o ensino, relação universidade/escola, bem como

⁷⁹ No ano de 2017, uma série de oficinas foi desenvolvida para que os estudantes participantes pudessem se apropriar de recursos e linguagens possíveis para as aulas de História no ensino básico. Foram exemplos: teatro, *mobile learning*, música, literatura, jogos, iconografia/fotografia.

demonstrou que da atividade docente foi requerida fundamentação das ações, trabalho colaborativo e planejado.

Por meio de fontes documentais e de entrevistas semiestruturadas com as CAs ficou a sensação de que cada uma delas demonstrou sentidos diferenciados ante as mesmas estratégias e ações. Compreendemos isso como resultado das trajetórias de vida e perspectivas formativas que cada uma das formadoras possui. Essas diferenças não foram impeditivas para que ambas pudessem contribuir decisivamente para o estabelecimento de relações que fortalecesse a formação de novos docentes no campo da História.

Nesta seção buscamos, por meio de fontes documentais e orais, compreender as principais estratégias e concepções pensadas e realizadas no âmbito do subprojeto de História/UFPE. Inferimos que as atividades adotadas tiveram múltiplos procedimentos indo da inserção na escola à intervenção, sistematização dos conhecimentos e sua divulgação. Todas elas foram pensadas e acompanhadas pelas CAs e tiveram interferências e colaborações dos professores da EB. Notamos que entre as estratégias utilizadas, os estudantes tiveram ora contato com técnicas e recursos do campo do conhecimento histórico e ora do campo da Educação. Daí adveio igualmente a perspectiva a qual os estudantes foram estimulados a construir saberes da docência.

No capítulo seguinte, analisamos, a partir das falas dos egressos da modalidade de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE, aquelas experiências que decorrente das estratégias formuladas foram reconhecidas pelos licenciandos ao longo do processo formativo como de relevo à sua constituição como docente, identificando e discutindo os saberes por eles construídos. De forma complementar, trazemos narrativas dos demais sujeitos que acompanharam os estudantes de licenciatura participantes, bem como algumas falas com dados dos relatórios do Pibid/UFPE.

7 CONSTRUÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA NO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE

O tema deste capítulo diz respeito ao motor inicial desta pesquisa, qual seja: a busca por compreender como egressos de ID construíram conhecimentos, saberes, aprendizagens quando integrantes de processo de formação profissional ofertado pelo Pibid de História/UFPE entre 2014 e 2018. O objetivo aqui foi analisar as estratégias reconhecidas pelos LIDs, bem como a maneira pela qual eles construíram os saberes da docência que serviriam de bússola para uma possível atividade docente que venham a desenvolver.

Para compor o capítulo, procedemos à análise das falas dos sujeitos, colhidas majoritariamente por entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com os egressos do subprojeto de História/UFPE, atentando ao que foi comum e expressivo nas comunicações. Demais participantes do projeto institucional Pibid/UFPE, como Coordenadora Institucional, Coordenadoras de Área e Professores supervisores, também foram convidados a testemunhar, ainda que suas falas tenham importância para elucidar vários aspectos do programa, considerando os objetivos do trabalho, as análises se centraram em discutir os elementos trazidos pelos egressos do subprojeto que estiveram na condição de LIDs. Fontes documentais também foram consultadas para subsidiar e complementar os relatos prestados.

Três LIDs participaram de nosso processo de entrevista. Eles emprestaram seu tempo, suas narrativas, suas memórias sobre os quais, reconhecemos, fizemos um trabalho de garimpeiros para selecionar aquilo que fosse pertinente aos objetivos do trabalho. Responderam a uma série de perguntas previamente elaboradas, bem como a perguntas formuladas no momento mesmo em que sobre as primeiras discorriam, o que fez com que tivéssemos relatos expressivos, mercedores de revisitações para, a partir de novos questionamentos, elucidar, futuramente, outros aspectos do processo de formação docente pelo Pibid.

Cientes da possibilidade de se escavar na memória enquanto fonte para inquirir experiências, aqui se buscaram vivências específicas de lugares já não mais frequentados pelos narradores, sabendo-se que o olhar lançado sobre o passado não é único e que o processo de construção do conhecimento adentra a roda do tempo e oferece novos questionamentos e reflexões ininterruptamente, uma vez que a memória é mutável.

A título de lembrete, os dados das entrevistas passaram pelo procedimento de análise de conteúdo, como descrito por Bardin (2011) e foram apresentados a partir de tal ótica. Utilizamos este referencial analítico devido a ele nos fornecer apoios quanto ao rigor necessário para proceder ao tratamento das mensagens emitidas pelos depoentes. Assim, após a leitura intensiva

dos depoimentos, seguimos com a organização das informações por eixo e categorias, ou seja, as unidades temáticas de significação e, em torno delas, apresentamos e discutimos os resultados da presente investigação.

Dessas análises e baseados também nas categorias já discutidas aqui, construímos quatro categorias, sendo elas: *Saber planejar*, *Saber pedagógico*, *Saber do professor pesquisador*, *Significados atribuídos à experiência no subprojeto Pibid de História/UFPE*. Essas categorias serão discutidas a seguir.

7.1 A ATIVIDADE DOCENTE REQUER O SABER PLANEJAR

A opção por destacar a categoria *saber planejar* do material das entrevistas advém da significância e recorrência com que a ação de planejar tomou nas experiências de egressos do subprojeto do Pibid, que foram reafirmados por Coordenadores de Área (CAs) e Professores Supervisores (PSs) envolvidos no processo. Os entrevistados que tiveram na condição de licenciandos de iniciação à docência destacaram, em diversas passagens das entrevistas realizadas, o lugar do planejamento para a realização do projeto como um todo⁸⁰ e, principalmente, como pressuposto para o momento de intervenção didática, seja como projeto fora ou dentro da sala de aula, ganhando destaque o plano de aula.

A tarefa de planejar não é uma opção específica de um grupo profissional, de um programa ou subprojeto. O planejamento, pelo contrário, compõe aquilo que constitui os propósitos dos seres humanos. Interliga-se ao desejo, move-se ao longo de um percurso, mirando a obtenção de resultados. Diversas vias existem para materializar um planejamento, dentre elas aquelas sistemáticas e pensadas, talvez, a partir de parâmetros científicos; e outras não sistemáticas em que propostas maleáveis e particulares se destacam. A questão comum é que o planejamento é peça fundamental para as ações que os indivíduos pretendam realizar, seja em âmbito pessoal, seja no âmbito profissional.

O planejamento quando pensado para um profissional da docência não se configura em atividade simples, requer etapas e procedimentos que permitam ao professor dirigir suas ações de um ponto A para um ponto B. Neste sentido o planejar requer habilidades que podem edificar atitude própria do trabalho na escola.

⁸⁰ No subprojeto de História existia a estratégia de realização de diagnósticos pelos estudantes da licenciatura que participavam. Estes diagnósticos eram levados para a reunião em grupo, tanto na universidade quanto na escola-campo. Na universidade era definido um projeto comum, que perpassaria todas as equipes do subprojeto. Isto não significa que não aconteciam outras atividades, mas que a atividade definida pelo conjunto de integrantes tomava a centralidade durante todo o cronograma anual do Pibid de História.

Neste recorte, evidenciamos a necessidade do planejamento como fundamento da atividade profissional da docência. Os LIDs acreditaram que, ao longo das atividades do subprojeto de História/UFPE, tomaram o ato de planejar como requisito indissociável de sua atividade e modificaram suas atitudes e olhares para a organização do trabalho na escola e em sala de aula. Foram recorrentes no corpo das entrevistas expressões do tipo “planejamento de aula”, “atividade planejada”, “planejamento te dá segurança”, “pensar as atividades”, “organização das atividades”, etc.

Pensamos que dentro do processo de atividades do subprojeto de História os egressos que estiveram na condição de LIDs foram paulatinamente disciplinando-se na tarefa de planejar. Dizemos isto porque todos os LIDs entrevistados acusaram terem frequentado, no mínimo, três vezes por semana a escola-campo, perfazendo 12 horas semanais, e dentre as atividades executadas, afirmaram que existiram momentos para pensar o que seria feito, como seria feito e, posteriormente, a explicitação da justificativa das escolhas e procedimentos nos planos de intervenção didática.

O exercício do planejar foi tomado numa perspectiva de compartimento em que haviam exigências de planejamento a médio prazo para atender às atividades na escola (pensando o calendário letivo) e à confecção dos relatórios (exigência semestral do Pibid), bem como um modelo a curto prazo, que tratou do momento que antecedeu a entrada de cada um dos estudantes de licenciatura integrante do subprojeto de História na sala de aula ou fora dela, visando à implementação de seus planejamentos junto aos alunos da EB.

Os LIDs parecem compreender que a atividade de planejar aulas foi sendo lapidada processualmente, pois segundo a LID3 “[...] a forma de criação... a forma de criar planos de aula... eu acho que foi um processo evolutivo” (LID3, 2019).

Lembramos Gatti *et al.* (2019, p. 183) quando explicaram que a formação de professores é um *continuum*, uma vez que a constituição da identidade profissional se dá de forma processual e que um trabalhador aprende processualmente a manejar os instrumentos de seu ofício.

Uma série de menções ao plano de aula enquanto atividade que foi sendo produzida pelos estudantes fez com que esse item se alojasse, talvez, em um lugar singular para os entrevistados na qualidade de aprendizado construído e vivenciado nesse espaço/tempo das atividades no subprojeto/História. Uma expressão, destacada pelo LID1, exemplificou tal questão quando expôs a saída de um *não lugar* para um *lugar*, ou seja, de um *não saber* para um *saber*, como processo de construção profissional:

Como eu te disse antes... eu não tinha experiência na escola [...] de formular uma aula a mesma coisa.... você sabia como era o procedimento de uma aula, **mas eu não sabia fazer um plano de aula. Então eu aprendi a fazer um plano de aula mais elaborado e mais robusto** [...] (LID1, 2019)(grifo nosso).

Analisando o trecho acima destacado foi possível extrair alguns aspectos elucidativos, entre eles a sensação de que a inexperiência na relação com o campo de atuação profissional foi um comprometedor no processo de aprendizado de como elaborar um plano de aula, de como organizar as atividades da prática docente. Atribuiu-se assim a construção deste conhecimento ao espaço/tempo do Pibid, pois tal sensação pareceu ter sido observada quando o estudante em questão tomou contato com a realidade do trabalho do professor na condição de licenciando de iniciação à docência e passou a construir ferramentas próprias desta atividade, a exemplo do plano de aula.

Assim o LID1 sentiu que teria saído de uma posição de desconhecimento da necessidade de um plano de aula na organização da prática docente em sala de aula, para uma outra posição que destaca o amadurecimento a respeito da produção e reflexão em torno desta ferramenta do profissional da docência. Esse aspecto lembrou aquilo que Tardif e Raymond (2000) demonstravam sobre a vivência da vida profissional onde o eu pessoal, no contexto do trabalho, vai se construindo enquanto profissional.

Observamos que esses LIDs destacaram a possibilidade, tida por eles, de se observarem a longo prazo, de notarem como desenvolviam as atividades no início das ações do subprojeto e como o longo tempo de permanência no Pibid foi um aliado para reflexão sobre as ações feitas por cada um e sua evolução. Nas entrevistas, julgaram que esse tempo oportunizou erros e acertos, que o olhar em perspectiva deixou para eles a sensação de progressão ao longo do processo.⁸¹

No momento de comentar sobre como planejaram aulas, percebemos, na fala dos LIDs, a existência de uma ambiência favorável como primeiro passo à posterior proposição de ideias a respeito de como poderiam ser organizados os planos, planejados e implementados nas salas de aula e fora delas – se necessário. Este cenário os encorajava a defender suas concepções pedagógicas no momento da reunião⁸² em equipe na escola-campo.

⁸¹ Lembramos que um dos critérios utilizados por nós para a seleção dos entrevistados foi o tempo de atuação dos LIDs no subprojeto de História/UFPE. Tivemos a oportunidade de analisar as falas de três participantes, dos quais dois atuaram por três anos e um atuou durante todo o processo.

⁸² Acreditamos que as ações pensadas dentro do planejamento eram discutidas nas reuniões com os membros do subprojeto, para definir se eram exequíveis. Os relatórios institucionais da UFPE e a fala dos LID mencionam tal possibilidade, visto o processo de orientação dos Coordenadores de Área na UFPE e do(a) professor(a) supervisor(a) na escola-campo.

Segundo os LIDs entrevistados, sentavam-se em grupo (Licenciando de Iniciação à Docência e Professor Supervisor) na escola-campo para fechar o planejamento de aula. Nesse momento, havia discussões entre todos, para dali se obter as ideias a serem colocadas nos planos e materializadas na ação. Na fala do LID2, vê-se claramente que a supervisão na escola-campo abria espaço para que os estudantes defendessem suas posições e houvesse discussão, pois como demonstrou em sua narrativa, se “os cinco [LIDs] estivessem juntos com ela [professora supervisora] a gente brigava... eu discutia com [a supervisora] no momento da discussão do planejamento de aula... discutia mesmo” (LID2, 2019). Nesse processo de discussão em conjunto e com o olhar do supervisor, alegou construir a justificativa do porquê escolher, organizar e propor o plano de ação de tal ou qual maneira, realidade comum aos três entrevistados.

Analisamos que os entrevistados consideraram que o pensamento sobre o planejar foi uma atividade complexa e requereu deles que vários elementos se levassem em consideração. Por isso, explanaram que foi uma construção progressiva de percalços, porque tiveram que se apropriar dessas especificidades que poderiam escapar no momento da elaboração dos planos para a prática na escola-campo. Como cita a LID3 quando perguntada sobre as atividades aprendidas por ela no subprojeto de História:

[...] eu acho que o Pibid ele trouxe isso... **Uma forma de pensar e planejar uma aula... Eu sempre planejo uma aula a partir de coisas que eu fui aprendendo no Pibid...** Por exemplo, eu tenho um (ticzinho) em que eu só começo o planejamento de uma aula a partir da AVALIAÇÃO... Eu sempre planejo a aula a partir da avaliação... eu nunca consigo pensar a aula de outra forma... Eu penso vários aspectos dela, mas eu só consigo organizar ela a partir da avaliação [...] A gente apresentava aulas lindas, mas... se a gente não sabia o objetivo da aula... o que a gente queria com a aula – e isso foi muito cobrado da gente... foi algo que eu demorei muito a entender... demorei muito para aprender... quando eu aprendi eu passei a entender que faz realmente muito sentido pensar sobre isso (LID3, 2019, grifo nosso).

Como foi observado na citação acima, a LID3 elencou que esse processo de planejar as aulas foi um aprendizado derivado da vivência e da reflexão sobre a experiência. Ao destacar que, pós-Pibid, passou a planejar aulas tomando a avaliação como ponto de partida. Disse que aprendeu, durante aquele momento de experiência, a se posicionar a partir desse lugar. Ou seja, a LID3 começou a planejar uma aula buscando na avaliação a sustentação, pertinência e adequação de sua prática docente em sala de aula, justificando que, ao se apropriar de tal instrumento, viu nele sentido para sua atividade docente. Não foi um aprendizado automático, mas sim que precisou passar por um processo de compreensão da pertinência de tal ato.

Acreditamos ser esse posicionamento acima algo fundamentado na seguinte expressão: “A gente apresentava aulas lindas, mas... se a gente não sabia o objetivo da aula... o que a gente queria com a aula”. Tal fala demonstrou que o planejamento foi um item que auxiliou uma professora em formação a se locomover entre um momento e outro das intervenções didáticas, explicitando onde ela poderia chegar com cada passo dado. Logo, foi elemento de segurança, para não sucumbir à atividade vaga. Como a LID3 concluiu na citação, este saber não foi internalizado de imediato, passou pelo crivo da tentativa, do ensaio e erro e, sobretudo, do olhar reflexivo que ela foi lançando sobre suas próprias escolhas, em um processo de vivência no cotidiano escolar.

Construir esse conhecimento sobre o planejamento no/do trabalho docente, pareceu ter significado para esses futuros professores que não foi simplória a inserção na escola mediante o Pibid e que atuar sob sua égide deram organização e clareza ao processo de atuação de um profissional.

Inferimos também que o planejamento foi instrumento do trabalho que serviu aos depoentes como delineador das circunstâncias de ensino enfrentadas. As falas dos sujeitos sugerem que foi elemento que pedia a construção da autonomia necessária para definirem quais ações se constituíram pertinentes e por onde começariam, conduziram e finalizariam cada atividade, advindo daí a compreensão de uma profissão que se faz com responsabilidade diante da complexidade da prática.

Planejar, a partir da análise realizada das falas dos LIDs, surgiu como conhecimento construído para equilibrar aquilo que foi do campo do desejo e aquilo que foi do plano do possível. Foi planejando, errando e acertando que os estudantes de licenciatura participantes do subprojeto de História perceberam que, para trabalhar na escola, é necessário respeitar regras, momentos e que cada mudança de atitude é antecedida pela fundamentação para atender, de forma responsável, as suas atribuições na sala de aula.

Por entendermos curiosa a recorrente menção ao ato de planejar aulas por parte dos estudantes participantes do subprojeto de História entrevistados, especificamente durante a entrevista do LID1, insistimos: *qual era o propósito do planejamento de aula?* A sua resposta foi:

O planejamento de aula tinha a função de fazer a gente saber o que falar, o que passar, o que fazer em determinados momentos de aula... **passava pelo aquecimento da aula, depois passava pelo conteúdo principal, por fim uma avaliação aos alunos...** por vezes eu achava isso engessado... você ficava um pouco engessado de trabalhar em cinquenta minutos e em bater aquele prazo certinho... porque a gente sabe que a escola não tem isso né... no mundo real o plano de aula não sai perfeito porque tem

hora de entrar, hora de sair e, às vezes, os tempos não são respeitados. Tem chamada e tem menino fazendo bagunça... **mas o planejamento te dá um certo caminho na promoção de uma aula...** para saber como dar uma aula certa, de forma correta, de forma que conduza a aula da melhor maneira possível (LID1, 2019, grifos nossos).

O planejamento de aula na concepção do LID1 teve primeiramente a função de fazer com que ele soubesse qual atitude adotar dentro de uma sala de aula, quais os momentos e tempos pedagógicos de uma aula; saber que não existe o tempo que quiserem para trabalhar um conteúdo programático, mas que o seu plano precisa entender as contingências e agir diante delas. Foi o LID1 dizendo que: se com o plano não há garantias de aulas perfeitas, sem ele a aula pode se configurar despropositada. Esta fala mostrou que houve, a princípio, um estranhamento, um questionamento da relevância do planejamento para a prática docente, mas ao final do excerto se notou o reconhecimento dado pelo LID1 ao plano de aula como instrumento que ofereceu confiança ao trabalho do/da professor(a) para que soubesse, como ele disse, conduzir da “melhor maneira possível” uma aula. Tornou-se para ele, bem como para os outros LIDs entrevistados, elemento constitutivo da ação docente.

A concepção destacada e comentada logo acima concordou com aquilo que apontaram Gauthier *et al.* (2013, p. 241-244) ao discutirem sobre a gestão de classe, em que tal atividade pede o planejamento. Esta categoria exposta pelos ex-pibidianos entrevistados foi composta justamente de medidas disciplinares (o que ensinar), pela previsão de regras e dos procedimentos que pretendeu utilizar o professor (metodologia), além de suas representações e desejos planejadas no tempo do trabalho pedagógico. Este conhecimento diz das elaborações que fez o professor tendo em vista ser bem-sucedido na tarefa de sala de aula com os alunos. Isso foi demonstrado pelo LID1 acima.

Essa categoria foi comentada também por Professores Supervisores e por Coordenadores de Área que alegaram no trabalho de supervisão e orientação, observarem e analisarem os planejamentos que os estudantes construíam. Assinalaram também o trabalho que tiveram para provocá-los a refletir a respeito da necessidade de tal item no trabalho dos professores.

Um dos professores supervisores chegou a dizer que em algumas oportunidades de aulas, ao observar no planejamento elaborado a existência de determinados recursos e instrumentos pedagógicos que seriam utilizados na prática interventiva dos LIDs na escola-campo, o supervisor suprimia itens previstos no plano de modo a “dificultar” intencionalmente a atividade a ser realizada. Segundo a PS1, seu intuito era de fazer com que os LIDs pudessem pensar em como solucionar o problema da falta do item requerido no planejamento. Foi uma

estratégia, segundo ela, justamente para que eles vissem como pensa o professor diante da realidade do trabalho escolar. Com sua intervenção procurou fazer com que os LIDs se movessem na busca por alternativas, para não perderem seu planejamento por falta de instrumentos, ou seja, teriam de encontrar soluções na urgência. Esta professora supervisora assim expressou sua estratégia: “Em algumas atividades realizadas por eles eu gerava complicação... é... vamos dizer que no plano de aula eles colocavam que teriam que utilizar o som... então eu não trazia o som... era intencional” (PS1, 2019).⁸³

A narrativa da PS1 acima assinalou, como em uma parábola, o saber da experiência transmitido. Ao tentar expor como ocorre a atividade docente, ela não mostrou explicitamente aos aprendizes os percalços, mas tentou fazer com que os LIDs sentissem o processo de aprendizagem com seus desafios.

A Coordenação de Área, por sua vez, mostrou que foi um processo de aperfeiçoamento e que na elaboração dos planos de aula notou-se maior rigor na definição dos componentes que estruturam o plano de aula. Se durante o início das atividades do Pibid os LIDs apresentavam certa dificuldade em definir e transpor para o plano de aula objetivos e estratégias adequadas ao momento pedagógico com vistas ao aprendizado dos alunos da escola-campo, com o passar dos anos e dos processos de acompanhamento a Coordenação de Área notou que os estudantes mudaram a forma como planejavam a aula e como pensavam os objetivos de ensino. Construíram uma concepção de como avaliar as atividades colocadas nos planos de aula (CA1, 2019, p. 8).

A CA1 relata que foi possível constatar nos estudantes que passaram mais de dois anos sob a guarda do subprojeto, mudanças na definição dos objetivos didáticos que compunham os planos de aula. Se em um momento conduziam aulas formulando objetivos que não condiziam com o processo avaliativo dos alunos, em outros passaram a questionar e propor planos de aulas coerentes com o percurso e a avaliação, observando o momento de projeção do conteúdo em sua relação com o que se esperou que os alunos desenvolvessem ao final da aula. Foi uma mudança na atitude diante do planejamento. Os professores supervisores corroboraram com a percepção de que os estudantes envolvidos foram construindo uma percepção do “como” planejar uma aula – mesma posição da coordenação.

Acreditamos que um dos elementos para a construção do conhecimento sobre o ato de planejar uma aula foi desenvolvido porque os LIDs tiveram atividades em grupo que lhes

⁸³ Isto é próprio da atitude de um sujeito formador – neste caso uma supervisora –, mas pode ser um caso isolado se observado dentro do subprojeto. Relevante aqui é porque dois dos três LID entrevistados foram supervisionados por ela e alegam a existência de situações de improviso, respectivamente o LID2 e a LID3.

possibilitaram discutir, primeiramente, entre eles; entre eles e os Professores-Supervisores; e entre eles e os Coordenadores de Área. Nessas reuniões, pairou o entendimento de que houve análises na busca por coerência entre o conteúdo e a forma, entre procedimentos metodológicos e possibilidades de efetivação na prática, realizadas nas escolas-campo.

Os LIDs entrevistados teriam concordado que, pelo menos uma vez por mês, haveria uma reunião com as CAs do subprojeto de História, na universidade. As ideias e justificativas foram tratadas e discutidas entre os LIDs e as CAs para aportar coerência às ações. Na escola, as reuniões em grupo aconteceram com regularidade quase que semanal, e delas fizeram parte os PSs e os LIDs. Destas reuniões emergiu a noção de que os LIDs foram idealizando ao longo do processo, a capacidade de justificar e sustentar posições para que demonstrassem propriedade a respeito do que estavam desenvolvendo – o enraizamento de uma atitude diante do trabalho docente.

Constatamos, a partir das informações colhidas por entrevista com os LIDs, menções regulares à existência de trocas de planos de aula entre as equipes do subprojeto, bem como o momento para o replanejamento. Em algum momento das atividades do subprojeto, os LIDs tiveram que conceber planos de aula e os executar, tiveram que replanear e reexecutar e, depois, tiveram que trocar com alguma das outras equipes participantes para que os planos fossem postos à prova, isto é, se os planos, após testados em outras realidades escolares, se revelaram exequíveis. Essa atividade, colocada para eles como estratégia pelo subprojeto de História, visava testar a capacidade de criação, promoção e formulação da justificativa das escolhas feitas por cada um dos LIDs.⁸⁴

Lembramos que não se constataram nas ações do subprojeto de História, para o período delimitado pela pesquisa, criações que dissessem de um trabalho individual, mas de um trabalho coletivo e, por que não, colaborativo. Um exercício de discussão e montagem que passassem por muitas mãos, com o fim de responder aos objetivos formativos do subprojeto. Os LIDs anunciaram que durante o processo foram observando as potencialidades dos colegas também LIDs e assinalaram o que cada um deles somou na elaboração e efetivação das atividades executadas. As discussões em grupo, por exemplo, era o momento do aporte de cada individualidade (leia-se criatividade) em prol do grupo com o intuito de expor ideias que eram selecionadas e discutidas. De modo que, resta a reflexão, que daí emerge: quando eles atuarem profissionalmente (individualmente), como será o comportamento adotado? Será que se comportarão com as ideias que construíram junto aos membros do subprojeto?

⁸⁴ Esta proposta foi desenvolvida marcadamente no ano de 2016 e seguiu no ano de 2017 segundo dados dos relatórios institucionais da UFPE.

Segundo a LID3, cada equipe junto ao seu professor supervisor teve, durante certo recorte temporal das atividades do subprojeto, que pensar em aulas que pudessem ser aplicadas tanto em suas escolas-campo como em outras realidades escolares e também para a atuação, não em equipe, como no caso do subprojeto de História, com equipes de cinco LIDs, mas para um único professor da rede regular que desejasse utilizar os materiais feitos pelos estudantes do subprojeto. Como relata a LID3:

No terceiro ano da gente, a gente trabalhou projetos didático-pedagógicos nessa relação da troca com a sala de aula mesmo... e tinha o objetivo de trocar também entre as escolas... então entrou em uma lógica em que a gente pudesse desenvolver metodologias que fossem eficazes é... inovadoras... Eficazes no quesito de que: como isso seria avaliado? Isso seria avaliado a partir do momento em que é... O projeto que uma escola elaborasse deveria ser possível de ser elaborado em uma outra realidade, ou seja, em uma outra escola, com um outro professor... Deveria ser um projeto pensado na execução para um professor e não em equipe (LID3, 2019).

Com a fala acima chegamos a um ponto fundamental da prática de planejar. O plano didático não teria unicamente o crivo de exequibilidade de seu autor(a), mas depois de passar por um processo em que CAs e PSs aportavam conhecimento e avaliavam os planos, estas ferramentas eram implementadas, discutidas e reimplementadas. Isso poderia permitir em um primeiro momento uma autorreflexão dos autores do plano – os LIDs de uma escola-campo –, mas em segundo momento acontecia um olhar a partir de outros LIDs atuantes em outras realidades escolares sobre a pertinência das construções dos colegas – aprimorando-as ou corroborando. Os desafios colocados pelo subprojeto para que os LIDs em conjunto pensassem planos didáticos para implementação por um professor da rede regular que desejasse se utilizar das criações, pode ter sido um elemento incentivador para que os LIDs percebessem a responsabilidade inerente à atividade para a qual se formam, bem como a autoestima em poder contribuir de alguma forma para o trabalho educativo dos professores da EB.

A LID3, no entanto, também entendeu que no terceiro ano de atividades do Edital Pibid/CAPES nº 61/2013 foi possível trabalhar na relação de aprendizado na sala de aula, e isso levantou uma dúvida: antes não se podia? As falas da LID3 e do LID1 pareciam aludir que os momentos iniciais de trabalho do subprojeto foram iniciados com objetivos e estratégias ainda sendo costurados e que, em alguns momentos, pode ter sido difícil para eles encontrarem qual seria o foco das atividades. O LID1 reforçou o questionamento levantado ao dizer que: “no primeiro ano a gente não tinha tanta frequência em dar aula. A gente deu poucas aulas no primeiro ano”. Mas pontua que ao longo dos anos notou “[...] que estava mais na sala de aula” (LID1, 2019).

Isto não nos disse, no entanto, das experiências de todas as escolas-campo, nem de todos os participantes. O LID2, por exemplo, apresenta em sua narrativa um conjunto de práticas da docência construídas e implementadas desde o início das atividades do subprojeto. Além disso, os dados dos relatórios institucionais, ano a ano, demonstram número expressivo de planos de aula construídos pelo grupo de História. Outro elemento a se considerar é que estes mesmos LIDs trocaram de escola-campo com o decorrer dos anos de atividade do Pibid, isto pode nos levar a compreender que existiam diferenças na forma de trabalho entre uma escola-campo e outra, entre um supervisor e outro.

Entendemos diante dos testemunhos fornecidos e dos documentos consultados que o modo de trabalhar da equipe que compôs o subprojeto de História/UFPE revelou-se com alto grau de autonomia e de liberdade de escolha quanto à metodologia a ser adotada nos trabalhos do Pibid com os licenciandos nas escolas. Essa autonomia tem talvez relação com o modo universitário e responde pelo nome de *liberdade de cátedra*. Denota ainda que o Pibid não possuía um modelo a ser replicado pelas diversas áreas que integravam o programa, nem mesmo dentro do próprio subprojeto, oportunizando que ele se compusesse de uma diversidade de caminhos e experiências formativas a partir de cada escola em que os participantes se inseriam.

Um meio criado para expor as criações realizadas pelos LIDs durante o Pibid e que serve para os professores de História das redes de ensino consultarem foi o blog.⁸⁵ Dentre as atividades construídas um conjunto de planos de aulas e atividades didáticas dentro e fora do espaço físico das escolas-campo⁸⁶ foram publicizadas lá.

Questão pertinente neste momento é evidenciar que os LIDs entrevistados apontaram a atividade de planejar aulas como tendo centralidade no processo de construção de seus saberes sobre a docência. Destacaram o processo de formação profissional como trabalho coletivo com vista à autonomia do aprendente. Os LIDs encontraram no outro (LID, PS, CA) um apoio para a construção de sua própria confiança, podendo validar se os dados inicialmente planejados estavam em conformidade com os objetivos traçados, se o plano era coerente, se apresentava uma lógica de organização e se havia pertinência com a atuação diante daquela realidade escolar.

De fato, de todos os relatórios de atividades das equipes do subprojeto Pibid de História/UFPE constava o interesse em pensar planos didáticos que focassem o aprendizado do

⁸⁵ Blog utilizado para divulgação do conhecimento produzido no subprojeto de História e alimentado durante a vigência do Edital nº 61/2013. Disponível em: <http://pibidhistoriaufpe.blogspot.com>. Acesso em: 30 jan. 2020.

⁸⁶ Os LIDs entrevistados expõem que aconteciam atividades dentro da sala majoritariamente, mas que se utilizavam de outros espaços da escola, como, por exemplo, a biblioteca.

aluno da EB, o que não significa dizer que tal processo de atuação oportunizou a construção de intervenções e planos que geraram aprendizagens nos alunos da escola-campo,⁸⁷ mas que tal preocupação esteve presente durante as atividades planejadas pelos LIDs do subprojeto foi evidente.

A análise das entrevistas dos LIDs demonstrou que eles foram construindo uma concepção de responsabilidade em torno da atividade docente que tomou o exercício de planejar, justificar e defender suas ideias, como parte fundamental do trabalho. Segundo Shulman (1986, p. 13), “Um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais”.

Assinalamos que as estratégias de planejamento e replanejamento, de execução e reexecução, bem como de trocas entre as equipes sinalizam a potencialização do que historicamente o campo da formação docente tem denominado de formação do “profissional reflexivo”. Parece residir na fala dos LIDs que o conjunto de atividades planejadas oportunizaram a reflexão sobre situações de sala de aula que permitiu a eles perceberem a própria prática e construir certa *expertise*. As trocas e a disponibilização de planos de aulas para outras equipes do subprojeto falaram de ocasiões de revisão pelo outro, ou de uma estratégia em que se estimulava o licenciando a pensar-se diante de uma outra realidade de ensino, e isso implicou o exercício de reflexão sobre o próprio planejamento e experiência interventiva.

A atitude de planejar dita pelos LIDs não foi feita de fora para dentro. Segundo os entrevistados, não se levou um planejamento pronto para a escola-campo. A atitude de planejar, de pensar estratégias de aprendizagens, de pensar linguagens empregadas diante dos conteúdos do ensino de História, visou que tais saberes pudessem tocar o outro (os alunos), questão a ser discutida logo a seguir.

Nesse caso, os LIDs tiveram que proceder a deslocamentos para construir saberes em resposta às seguintes questões: como trabalhar a disciplina naquela realidade? Como construir o momento didático para o aluno? Estas questões receberam dos LIDs atenção fundamental, evidenciada pelo fato de, antes de colocarem as atividades em execução, terem que pensar na recepção, na pertinência e adequação ao grupo de alunos da educação básica com os quais trabalhariam.

⁸⁷ Apesar da existência de anexos – no corpo dos relatórios das equipes e institucionais – em que constam atividades realizadas pelos alunos da educação básica, entendemos que seria um tanto quanto precipitado afirmar a consecução deste intuito.

A seção a seguir é composta pela análise de dados que dizem respeito à construção do saber pedagógico, entendida como elaboração que tomou por base a interrelação entre o conteúdo e as necessidades pedagógicas dos alunos. Vale lembrar que, esta categoria perpassou documentos curriculares nacionais e locais do Pibid e constitui fortemente as narrativas dos LIDs.

7.2 SABER PEDAGÓGICO SEGUNDO O QUAL O CONTEÚDO DE ENSINO É PENSADO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Na história do trabalho dos professores de História, existe a insistente narrativa de que sem atrativo é o ensino de História para os alunos, nas escolas e, de como ele centra-se na relação entre aquele que sabe e que transmite, de forma diretiva, um conhecimento aos alunos que, não sabendo, devem, por isso, decorar o máximo que puderem o modelo que lhe é transmitido. Ensinar e aprender História se torna, nesta perspectiva, a sina entre quem pronuncia a palavra (o professor) e quem a ouve (o aluno); entre um sujeito e um objeto do conhecimento, no sentido empregado por Freire (1996).

Não obstante, reconhecemos a existência de uma diferença de domínio de determinado conteúdo entre os professores e os alunos, o que pressupõe a necessidade de um processo de ensino para que os alunos se apropriem do saber escolar, efetivando a aprendizagem. O professor é alguém que sabe alguma coisa que o aluno desconhece, mas a pergunta que podemos colocar a partir de tal constatação é: como fazer os alunos terem acesso ao conhecimento, nesse caso a História? Como pensar em estratégias para sair do lugar comum de que a História é uma disciplina enfadonha? Como transitar de uma prática transmissiva para a construção do conhecimento?

Chegamos a tais questionamentos ao analisar as falas dos LIDs entrevistados e associar ao conjunto dos relatórios elaborados pelas equipes do subprojeto de História/UFPE, ao longo dos quatro anos de atividade. Existiu preocupação que perpassou os CAs, PSs e os LIDs de que os alunos da educação básica pudessem demonstrar interesse pelas aulas de História na escola. Esse interesse, ao nosso ver, foi sendo colocado enquanto demanda da área de Ensino de História, mas ao analisar os relatórios e, principalmente, os planos de aula organizados e contidos neles, notamos nos estudantes de licenciatura em História o desejo em centrar suas atividades didático-pedagógicas na possibilidade de interação com os alunos. Um desejo de tornar os discentes da EB sujeitos ativos e construtores do conhecimento histórico na escola.

Mas “como fazer?”, talvez esse fosse o desafio empregado a todos os estudantes de licenciatura participantes do subprojeto de História, e tal dificuldade não se dirigiu exclusivamente ao tratamento do conteúdo de ensino ou, meramente, às técnicas a serem empregadas. Revelou também, segundo os LIDs entrevistados, a necessidade de se dispor a conhecer os alunos para os quais se destinaram os conteúdos e as atividades da disciplina. Ao analisar as entrevistas, notamos que os LIDs tiveram que se dispor a um movimento de envolvimento e de interação que pudessem ocasionar em uma abertura aos alunos, para captar o que estes sentiam, pensavam e esperavam das questões que envolviam a História na sala de aula.

Essa provocação, em tentar se abrir às percepções dos alunos, trouxe indagações nas quais eles tiveram que pensar e discutir tanto coletiva quanto individualmente para solucionar as questões sobre o “como atuar na sala de aula com os alunos, a partir dessa premissa?”, “que estratégias adotar para motivá-los a aprender História?”. A LID3, ao ser questionada sobre a concepção de trabalho que desenvolveu no Pibid, disse um pouco dessa preocupação ao destacar que: “É possível criar metodologias inovadoras que possam atrair a atenção dos alunos. Isso cabe da criatividade (sic), de como você conhece o seu aluno a ponto de saber que você pode criar algo que vá fazer com que ele venha em direção ao conteúdo” (LID3, 2019, p. 6).

O conteúdo de ensino em si, compreendemos, era posto em xeque pelos LIDs quando confrontados com a ambiência, com as necessidades da sala de aula. O conteúdo de ensino, por si só, pareceu insuficiente para responder às necessidades de atuação que tiveram os LIDs diante dos alunos e das demandas na escola. Foi necessário, segundo dado retirado da narrativa da LID3, a criatividade para pensar o conteúdo juntamente da necessidade educativa dos alunos, tentando fazer com que eles se deslocassem em direção à aprendizagem do saber histórico escolar.

Ao analisar os relatórios institucionais, bem como o corpo dos relatórios das equipes, foi notado que o interesse em fazer o conteúdo de ensino se tornar conteúdo da relação ensino-aprendizagem, de forma que se tornassem mais próximos das realidades dos alunos das escolas-campo, foi temática central do subprojeto. Isto se repetiu na fala dos sujeitos entrevistados. O conteúdo destes planos de aula (comentados na seção anterior) e da maioria das ações do subprojeto remeteu à tentativa de se introduzir instrumentos e linguagens⁸⁸ que, usualmente, foram negligenciados pelo fazer didático do professor de História. Acreditou-se que, por meio da criação e uso de materiais diferenciados, o interesse pela disciplina escolar História seria

⁸⁸ Para consultar os relatórios institucionais, ver o portal do Pibid/UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/pibid>. Acesso em: 1 mar. 2020.

despertado. Algo aqui próximo ao que Shulman (1986) colocou no centro do que chamou de *base de conhecimentos* para o ensino, qual seja, a interseção entre o conteúdo (nesse caso, da História) e a pedagogia.

Os LIDs alegaram que construíram, na experiência do Pibid, a capacidade de transformar os conhecimentos que aprenderam nas disciplinas universitárias, em formas pedagogicamente possíveis de serem trabalhadas nas escolas-campo pelos alunos da educação básica pensando não somente o ensino do conteúdo, mas as variações e estratégias diante das habilidades demonstradas por eles. Os LIDs foram construindo um conhecimento que Tardif e Lessard (2005), particularmente, dedicaram boa parte de suas reflexões para tratar. Em “O Trabalho Docente”, os autores citados analisam os fundamentos interativos da docência e um espaço considerável foi destinado a explicar como a própria natureza do trabalho docente requer perceber no outro (o aluno), e na relação com ele, as suas condições e características, com vistas a se colocar em uma ambiência significativa⁸⁹ de aprendizagem. Para isso, os autores citados recorrentemente argumentaram que “ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos linguísticos e culturais; esse discurso também manifesta, em suas formas de expressão, o domínio de um certo nível de linguagem” (2005, p. 251-252).

A LID3 citou um caso em que trabalhou um conteúdo sobre as “mudanças urbanas” do bairro onde a escola-campo esteve inserida. Ela argumentou que fez isso a partir das produções de grafiteagem sobre a História Local do bairro e que tais expressões artísticas foram realizadas em momento anterior pelos próprios alunos da escola. Justificou também que encontrou no uso do grafite, um elo para motivá-los e tornar o conteúdo objeto de interesse. Segundo a LID3:

[...] a utilização do muro da escola em que tinha grafiteagem sobre a História Local do Bairro da Torre... foi feito pelos alunos no período de ocupação da escola e... a gente utilizou por exemplo... isso em uma das aulas... porque a gente fez um projeto, né... sobre o Brasil Holandês e aí, dentro dele, a gente utilizou essa questão do processo... das mudanças urbanas... a partir das grafiteagens deles... que eram quatro tempos mostrando a mesma paisagem... com quatro tempos diferentes e as modificações nessa paisagem (LID3, 2019).

A LID3 entendeu, ao tomar a atitude de problematizar, na aula de História, a atividade lúdica realizada pelos alunos no muro da escola-campo, que se estava colocando o conteúdo diante da realidade dos alunos e exercendo um trabalho que deslocava o eixo tradicional no

⁸⁹ O termo “significativo” utilizado aqui diz respeito a uma proposta motivadora e que consiga fazer o aluno participar do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, na mesma acepção presente no texto de Tardif e Lessard (2005).

qual o saber disciplinar esteve confinado – “saber pelo saber” – em favor do saber disciplinar na relação com o saber dos alunos. Ela expôs que esteve mexendo com o saber disciplinar feito conteúdo de ensino, para que ele se dotasse de sentido para os alunos da EB, tomando como referência para o momento didático as próprias produções deles (a grafitegem).

Na entrevista, perguntamos a todos os LIDs porque proceder a organização e prática pensando nos alunos e a LID3 respondeu dizendo: “Como um protagonismo do aluno dentro do processo de construção da própria história” (LID3, 2019). Trouxemos esse excerto do conjunto do material da pesquisa, mas não nos faltaram, no *corpus*, situações similares dessa relação de problematização do conteúdo diante das necessidades de trabalho com os alunos na escola. Esse contato com a prática possibilitou que estes LIDs se construíssem numa perspectiva teórica sobre como trabalhar diante da característica das escolas-campo e de seus alunos.

A partir dos dados contidos nos relatórios e corroborados pelos sujeitos, observamos a preocupação contínua com a transformação dos conteúdos de ensino, para que os alunos da EB se tornassem elemento central do ato pedagógico. Assemelhamos tal interesse ao que Shulman (1986) descreve como “raciocínio pedagógico”. Esses LIDs entrevistados julgaram que a sua compreensão individual do conteúdo não foi suficiente para o trabalho pedagógico. Pareceu que durante o tempo de duração do subprojeto, foram construindo tal posição, passando a tentar despertar o interesse e promover o entendimento dos alunos da educação básica. Esse rosto que tomou as ações do subprojeto esteve alinhado com os elementos destacados nas narrativas dos sujeitos entrevistados, pois na escola, segundo os LIDs, tiveram que produzir seu próprio trabalho e demonstrar capacidade para deliberar sobre suas próprias práticas, buscando ajustamento pedagógico nas ações didáticas realizadas.

A CA1 ao descrever qual foi o seu papel no subprojeto de História, acabou informando que foi intencional, desde o início das atividades do subprojeto, que os estudantes da licenciatura em História participantes do Pibid se descentrassem, saíssem do eixo do ensino (da transmissão) para pensar as aprendizagens dos alunos e coloca-los no centro do processo. A fala dela sintetizou nossa compreensão obtida por meio das falas dos LIDs:

[...] Rapaz... foi ajudar os meus alunos [licenciandos] a fazerem mais e melhor do que eles precisavam fazer para se tomarem bons docentes... docentes reflexivos, preocupados com a aprendizagem dos seus estudantes mais do que com o fato de dar aula, né... a gente sempre discutia muito isso... tinha estudantes... nós tivemos já Pibids que achavam que a sala de aula era um palco, que iriam para lá para dar *show*... e eles ficavam muito constrangidos quando eles descobriam que a sala de aula não era para eles, era para os estudantes aprenderem, né... então, eu acho que eu ajudei os estudantes a colocarem seus alunos [da educação básica] no centro do processo... acho que isso foi um elemento importante (CA1, 2019).

A CA1 destaca como contribuição sua ao processo de aprendizagem profissional dos LIDs a concepção de que eles foram percebendo que a sala de aula não foi feita para o professor dar seu show particular, mas para mobilizar os alunos da educação básica a se disporem a aprender. Mesmo assim, dentro do próprio Pibid, ressalta a CA1, existiu aqueles que acharam que a sala de aula era espaço para apresentarem seu show, demonstrando que alguns LIDs dentro do processo tiveram – como os que aqui foram entrevistados – que se descentrar para dar lugar ao protagonismo ou à ideia do ensino centrado no aluno da EB.

Destaco, a partir da citação acima, como é marcante a perspectiva tradicional de atuação docente em que o professor se coloca na posição de centro do conhecimento, necessitando desconstruir por um processo de aprendizagem profissional (aqui o Pibid) a autocentração para poder construir uma prática docente que ponha o aluno no centro. Estes dados das entrevistas nos falaram do necessário respeito aos saberes dos alunos da EB numa concepção que se aproximou do que defendeu Freire ao tratar do tema em “Pedagogia da Autonomia” ao tratar do professor progressista (1996).

Analisando a fala dos sujeitos e comparando com as ações descritas nos relatórios institucionais da UFPE (Pibid/UFPE, 2016), pensamos que a vivência na escola-campo fez com que os LIDs paulatinamente se apropriassem da preparação de que necessita o docente para entrar na sala de aula, ou seja, olhando aquilo que antecede uma experiência em classe que pudesse aportar certa confiança ao olhar do neófito sobre o seu trabalho com os alunos. A isso poderíamos chamar de um exercício de fundamentação, de tomada de consciência dos fundamentos da prática docente. Aproxima-se, portanto, do corolário que diz que o professor não é somente o que faz, mas o que fazendo sabe o porquê faz.

Observando a transformação do saber disciplinar em saber de ensino, assinalamos uma vivência no subprojeto que envolveu significativamente o ato de preparar (esclarecimento de propósitos), representar (como explicar), selecionar (organizar) e adaptar (para o aluno) o processo de ensino, tal qual descreveu Shulman (1986), também expresso nas falas dos LIDs participantes enquanto conhecimento construído.

Diante da pergunta: qual ou quais atividades que de tanto realizar você julgou que construiu? A resposta do LID2 foi representativa da discussão desta seção, pois primeiramente ele narrou que construiu uma ideia sobre o “trabalhar com pessoas” e nós emendamos em seguida, por quê? E ele seguiu dizendo:

Não sei... saber eu sei... Você fica **lidando com o sujeito humano**, né... você fica lidando com as várias dimensões que têm a gente... aí é isso também... dar aula com certeza foi uma também... e **aprender a traduzir o que estou estudando**... aprender

a traduzir a **linguagem acadêmica em linguagem pedagógica**, pois não são só duas linguagens... Não é a mesma linguagem... a linguagem acadêmica eu posso só deixar dentro da minha cabeça lá... entendendo daquele conceito, mas no momento em que eu for falar daquele conceito aí já é outra história, né... e aí **me ensinou a traduzir... a ficar entre as linguagens**... já é uma coisa que eu tenho... que eu aprendia ter, né (LID2, 2019, grifos nossos).

Ao mergulharmos na análise destas entrevistas, notamos a atenção dos LIDs em atender às demandas, não unicamente do objeto do ensino, mas dos sujeitos da aprendizagem, como se nos dissessem que para trabalhar com humanos foi preciso se deslocar para entendê-los, em alguma medida, nos termos que estão expostos no excerto acima. Essa concepção de que se esteve em contato com o sujeito humano e de que ele foi o centro da atividade, foi aquela mesma que provocou nos LIDs o movimento necessário para atender à relação de ensinar/aprender com os alunos.

A linguagem a ser utilizada com eles não é qualquer uma, mas a apropriada aos processos educativos. No trecho acima destacado, observamos que a tarefa de ensinar não se deu de qualquer jeito, nem apenas com o conhecimento do saber transmitido pela instituição formadora em forma de disciplinas, mas se fez na percepção da linguagem pedagógica. E por que não dizer que a aprendizagem na relação com o campo de exercício auxiliou tal posição?

A construção de um raciocínio pedagógico expôs também a exigência da capacidade de refletir e materializar de forma criativa ações pertinentes. As linguagens pedagógicas foram instrumentos que adentraram o universo de ensino para pensar a aprendizagem dos alunos. O espaço do Pibid se tornou, para os LIDs entrevistados, o espaço de pensar práticas docentes de caráter diferenciado e eles afirmaram que conduzirão, quando no exercício profissional, aprendizagens que foram construídas no subprojeto (LID3; LID2; LID1, 2019).

Os LIDs demonstraram, a partir da experiência no Pibid, que foi fundamental a criatividade tanto para pensar o conteúdo a ser ensinado aos alunos, como para criarem materiais didáticos que auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem. Foram estas atitudes citadas que fizeram os LIDs entender que poderiam superar problemáticas advindas do campo da prática profissional. Segundo Freire (1996, p. 51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade.

Estar na escola e ter a oportunidade de ministrar aulas, compreendemos, foi um processo de construir uma concepção, tal qual disse Freire (1996), em que a criatividade é elemento

constitutivo do fazer docente e tece a trama da curiosidade que faz o professor reconhecer o ensinar como tarefa complexa, merecedora de uma série de (des)construções e (re)construções para que seja significativa ao educando e demonstre responsabilidade para com ele e para com sua atividade profissional.

O convívio com o cotidiano da escola, seus sujeitos – nomeadamente, alunos e professores – e a possibilidade de captar os movimentos dos alunos da EB (a exemplo de perceber o que gostavam de fazer nos intervalos, quais os locais na escola que gostavam de ocupar quando não estavam em aula, como se relacionavam), aproximar-se deles, foi certamente um dos pontos que favoreceu o olhar sobre como teceram o “raciocínio pedagógico” em sala de aula, no âmbito do subprojeto de História.

O LID2 destacou em sua narrativa a percepção na qual a escola “perde” ao não considerar a diversidade de saberes presentes em seu interior, introduzidos, inclusive, por seus alunos. Ele explica da seguinte forma:

Eu fico pensando, vez por outra, porque... como a gente trabalha com os alunos... como a gente condiciona os alunos... como o contexto educacional é duro, viu. Por exemplo... eu vejo muito aluno experiente jogando bola... eu vou usar – e me perdoe a repetição no uso do futebol enquanto metáfora. Eu vejo muitos meninos que são considerados inaptos ou indisciplinados, serem belos jogadores e aí eu ficava me perguntando quantos tipos de inteligências esses meninos não precisam para serem grandes jogadores? Porque tem que ter uma inteligência emocional absurda para não ligar para o que os outros falam ao redor dele... porque tem sempre a pressão... esse menino ao mesmo tempo é um menino que ele tem uma noção de Física... porque ele sabe quanto de força ele precisa dispender para acertar a barra... ele sabe que de frente para a barra ele não pode chutar tão forte como do jeito quando ele está lá do outro lado... enfim... tem várias inteligências colocadas ali que a escola perde... e o aluno que é artista em uma escola que só tem conceitos... tá entendendo? (LID2, 2019)

Ao ser perguntado sobre como percebia, na prática do Pibid, a relação entre a universidade e a escola, o LID2 optou, em sua narrativa destacada acima, por descrever os aprendizados que fizera na relação entre os dois polos e como ela contribuiu para que se construísse a sua própria concepção. Na ideia elaborada pelo LID2, a escola “perde” porque não estaria incluindo esses conhecimentos que apresentam os alunos nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Entendemos que para o LID2, estar presente na escola sensibilizou o seu olhar com vistas a pensar na diversidade de saberes que lá habitam – trazidas e produzidas pelos alunos da EB – e que a escola não os trabalha cotidianamente, não os considera. Pressupõe-se que foi nesse contato que tais conhecimentos sobre o trabalho docente tenham sido construídos e que,

em suas futuras práticas, propostas que considerem os alunos enquanto portadores de saberes se façam presentes em seu fazer docente.

Outra questão trazida à luz pelo excerto destacado da entrevista do LID2 é a da sensibilidade. Não é todo professor que possui esse olhar atento às potencialidades dos alunos da educação básica, bem como na necessária implementação de estratégias que tomem as capacidades deles como instrumento pedagógico. Estes estudantes entrevistados, entretanto, assumem que o discente da EB possui saberes e que estes carregam potencial de formação para o humano.

A LID3, ao ser questionada sobre o que aprendeu ao longo da experiência no subprojeto de História, expressou que construiu uma ideia de que seu trabalho é o de “humanizar”. A humanização foi entendida por ela como processo de escuta. Ela relatou que passou a considerar a interação com os alunos componente básico de sua possível ação profissional pós Pibid. Ela ainda elencou que para proceder a tal prática humanizante, foi construindo a ideia de que em seu trabalho o elemento afetivo é indissociável. Segundo a LID3:

[...] a própria questão de se HUMANIZAR... eu acho que isso é uma coisa que está muito atrelada ao professor de História e... no meu caso eu ainda acho que... a questão sobre a abordagem mais afetiva ... uma abordagem com escuta mais ativa ... que traga o aluno para perto, que não seja tão técnica quanto cobra todo o currículo, né... na verdade, ele [o currículo] quer uma postura muito técnica sua e, na verdade, você não precisa ter aula para estar dentro de uma sala de aula... eu acho que funciona muito melhor trazer tudo que o currículo pede, mas de uma forma solta, de uma forma leve, de uma forma humanizada, de uma forma afetiva (LID3, 2019).

Ficou evidente para nós, diante dos objetos e sujeitos do trabalho do professor, o interesse de conectar as necessidades do trabalho em sala com os alunos, admitindo também a dimensão afetiva da atividade como algo intrínseco à própria docência. Este elemento foi discutido por Tardif (2002, p. 130) quando falou da afetividade como condição *sine qua non* no trabalho docente.

A fala acima revelou ainda o entendimento de que o processo de trabalho não se dá de forma mecânica, mas, ao contrário, as situações de trabalho dizem como se constrói o próprio fazer da docência, pois, segundo relatou a LID3, não convém o uso puro e simples de uma racionalidade instrumental, de uma técnica que já dissesse o como fazer, de modelos preestabelecidos. A atividade docente foi aprendida enquanto espaço de afetividade, sendo condição mesma do processo de organização e prática do trabalho.

Sintetizando as ideias aqui apresentadas, dizemos que os sujeitos que testemunharam sinalizaram a constituição de saberes sobre docência no que se refere a conhecer o aluno,

entender que a atividade docente é uma tarefa de interações humanas e em que o centro das atividades educativas é a participação (aprendizagem) do aluno, ou seja, um trabalho centrado no discente da EB.

O conteúdo de História foi tomado como algo insuficiente, e os LIDs acabaram por desenvolver uma perspectiva de raciocínio pedagógico visando atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem. Construíram uma concepção que tentou romper com a tradição de um ensino decoreba, passando a um ensino que tivesse em seu fundamento a escuta e a percepção dos alunos na construção de seu próprio saber (autonomia). Entenderam, a partir da experiência no Pibid, o potencial das “linguagens”, dos mecanismos que dinamizam e atraem o interesse dos discentes para as aulas.

Essas evidências trazidas à luz nos fazem concordar com Gatti *et al.* (2019) que, tratando da legislação da formação de professores e da literatura especializada na área, indicaram que os conhecimentos pertinentes à docência, além dos fundamentos da educação são o conhecimento do aluno e de seus contextos, a relação da linguagem com a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos da EB e o conhecimento da disciplina e de seus aspectos pedagógicos. Complementamos que estes saberes estiveram presentes de modo articulado e indissociável no trabalho do Pibid de História/UFPE.

Estes elementos analisados acima incidiram diretamente na proposta de formação docente elaborada para o Pibid. Em seus objetivos, o programa anunciou que uma vez inseridos no cotidiano escolar da rede pública de educação, os professores em formação teriam oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas, bem como em práticas docentes de caráter inovador, de modo que pensassem em superar dificuldades observadas na relação de ensino-aprendizagem (Portaria nº 96/2013). Constatamos que os LIDs tiveram tais momentos e que se valendo de uma série de instrumentos visaram a aprendizagem dos alunos da educação básica. Logo, esta inserção aconteceu, e nela os LIDs do subprojeto de História/UFPE aqui entrevistados afirmaram a apropriação de ferramentas necessárias ao exercício. Peculiaridades que foram no subprojeto de História/UFPE apropriados para o trabalho docente.

Observamos, tanto na proposta nacional, como no projeto da UFPE (capítulos 5 e 6), o objetivo de que se desenvolvessem habilidades para práticas interdisciplinares. No entanto, a fala dos sujeitos não enfatizou esta perspectiva de trato com os conhecimentos. Somente um dos entrevistados fez referência à participação em prática interdisciplinar, mas quando foi dado o exemplo dessa participação, vimos que se referiu a uma participação pontual, não se constituindo como experiência sistemática, ou frequente. Impelidos pela curiosidade,

consultamos ainda os relatórios elaborados e fornecidos pelas equipes, bem como os dados contidos nos relatórios institucionais da UFPE. Neles, salvo duas propostas (relação entre História e Biologia e Literatura e História), nós não vimos efetivação de tal intenção.

Isso não significa dizer que eles não desenvolveram práticas de caráter interdisciplinar, mas que estas permaneceram latentes nos documentos e ressoaram coerentemente com o pouco destaque dado a ela por parte dos LIDs entrevistados. Patente esteve a concepção de como se utilizarem de games, música, literatura, expressões artísticas enquanto recursos e instrumentos da própria metodologia do saber histórico na sala de aula. Não observamos problematização insistente da relação da História com outros campos disciplinares, mas a utilização de outros saberes a partir da lógica do campo de referência, neste caso a História (PIBID/UFPE, 2016).

Na sequência, em articulação, pretendemos discutir os instrumentos, as posturas e o desenvolvimento da ideia de professor-pesquisador em cada um dos LIDs do Pibid por nós entrevistados. Notamos que o subprojeto de História, ao adotar como estratégia formar o professor-pesquisador, acabou almejando que todos construíssem uma concepção e apropriação de ferramentas de pesquisa, mas a análise ponderou que nem todos demonstram terem se apropriado da perspectiva da mesma forma. Na fala dos LIDs a categoria de análise do *professor-pesquisador* teria reafirmado a centralidade que ela toma na compreensão das características necessárias aos docente apontadas pelo Pibid/UFPE.

7.3 SABER DE QUE O PROFESSOR É UM PESQUISADOR

Analisamos, a partir dessa categoria, o que disseram os LIDs a respeito da percepção construída por eles quando da formação pelo subprojeto de História/UFPE sobre o saber que constitui o *professor-pesquisador*. Esta categoria tomou centralidade nas entrevistas colhidas e nos convidou a discutir como os LIDs apropriaram-se desta ideia e quais os sentidos atribuídos a ela. Vimos em capítulo anterior que a categoria *formação docente para a pesquisa sobre a escola e o ensino*, junto a outras, também ganha centralidade na proposta formativa, e aqui preferimos manter a expressão reiteradamente dita pelos egressos de ID na entrevista.

Estivemos cientes de que as categorias analisadas precedentemente a esta suscitavam indiretamente a necessidade de se proceder a pesquisas, o que por si só justificou a categoria aqui em análise, pois criar, planejar, conhecer os alunos, e problematizar induziam, de toda evidência, a um trabalho de reflexão⁹⁰ e de pesquisa, visto a diferença entre criação e repetição.

⁹⁰ O conceito de reflexão é aqui tomado no sentido de aprender e aperfeiçoar os conhecimentos sobre e a partir da prática da docência. O conceito também é discutido por Kenneth M. Zeichner em “Uma análise crítica sobre a

Digamos que é o processo de pesquisa que promove a descoberta, questiona as “relações de saber” vigentes e pode proporcionar situações novas de trabalho. Por isso, a pesquisa como atitude que compõe a própria noção de inovação quando da atividade docente, como tão bem documentaram Gatti *et al.* (2014) em estudo avaliativo do Pibid.

Nos documentos reguladores do Pibid em nível nacional, como, por exemplo, na Portaria nº 96/2013, foi explicitada a necessária construção de um saber sobre pesquisa, recomendando-se que esta teria que vir materializada nas intenções dos projetos institucionais e dos subprojetos das IES participantes. Foram recorrentes, em várias partes do documento citado, expressões como “registro em portfólio, sistematização, análise, estudo, leitura, discussão, testagem, etc.”. Um detalhamento que demonstrou incentivo à construção de um conhecimento sobre o ato de pesquisar, entendido como parte da formação docente/atuação docente. No Pibid/UFPE vimos que tais aspectos também estiveram presentes na condição de aposta formativa. Nas falas dos LIDs do subprojeto de História, a intenção emergiu e ganhou significância como apreensão de posturas e manuseio de instrumentos específicos.

Restou saber, nesta seção da análise, que concepções de pesquisa e de seus instrumentos foram construídas no curso da imersão no campo de trabalho, proporcionada pelo subprojeto de História.

Soubemos segundo as entrevistas e relatórios institucionais analisados, porém, que o exercício da diagnose, da feitura de relatórios semestrais e finais a cada ano, bem como o desenvolvimento de projetos dentro das escolas, permearam as atividades dos LIDs do subprojeto de História e falaram da atitude de pesquisa e de sistematização dos achados. Será que os LIDs demonstraram a mesma concepção a respeito do professor-pesquisador?

Os LIDs levantaram em suas narrativas o hábito construído de realizar leituras específicas de textos pedagógicos e históricos, bem como de temas associados às ações que foram desenvolvidas na escola-campo. Esta atitude foi prerequisite para o agir nas escolas-campo. Todos alegaram ter desenvolvido capacidade de leitura com fins de se constituir fundamentação teórica, entendida como parte inicial das propostas interventivas na escola. O LID1 (2019) citou a existência de “muitas bibliografias” para dar conta no subprojeto; o LID2 (2019) expressou a capacidade e “quantidade de leitura” requeridas para “dar aula”; já a LID3 (2019) narrou que “o tempo inteiro a gente estava lendo” a respeito das ações do subprojeto.

Na perspectiva dos LIDs, eles tiveram, em suas atividades na escola-campo, a realização de buscas, trabalho investigativo e propositivo, e foram construindo a concepção de um trabalho

“reflexão” como conceito estruturante na formação docente”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

fundamentado e reflexivo (como já dito). A CA1 corrobora esta concepção ao atestar que o Pibid “[...] é um projeto de formação que implicaria uma prática de pesquisa porque para os pibidianos [estudantes de licenciatura] atuarem havia uma pesquisa anterior que fundamentava a prática deles” (CA1, 2019).

Estas pesquisas foram desenvolvidas pelos próprios LIDs, com o auxílio e orientação dos CAs (na IES) e PSs (na escola-campo), e eles consideraram que tais momentos de contato com os formadores os ensinaram a serem “professores-pesquisadores” (expressão extraída do corpo das entrevistas). Os LIDs expõem que se tinha essa preocupação em fazê-los aprender a pesquisar (LID3, 2019). Na pesquisa de Gatti *et al.* (2019, p. 187), notamos que apesar do debate ser antigo esta concepção tem sido trabalhada recentemente em programas de formação docente.

Mas quando inquirimos os relatos cautelosamente, observamos uma percepção diferenciada de pesquisa entre um LID e outro. Não encontramos concepções unívocas construídas no subprojeto de História sobre o tema do professor-pesquisador. Pelo contrário, identificamos que houve compreensões diferenciadas. Se um LID desenvolveu um conhecimento sobre pesquisa mais voltado para a prática docente tomando o pesquisar enquanto postura crítica diante de sua atividade profissional; outro licenciando tendeu a uma concepção de pesquisa mais próxima ao trabalho do “ensino com pesquisa” entendendo este binômio como sendo indissociáveis da prática da docência (referindo-se a proposição de atividades investigativas com os alunos em sala de aula). Um terceiro LID entendeu ainda que é necessário a “pesquisa para o ensino”, colocando a pesquisa enquanto saber disciplinar do campo da História transposto ao terreno educacional.

A LID3, a única que ficou por quatro anos no subprojeto, tendo passado por três escolas-campo ao longo do período, entendeu que o processo de construção de um conhecimento sobre pesquisar no Pibid foi sendo adquirido à medida que teve contato com instrumentos e recursos de pesquisa. Em contato com tais ferramentas, ela teria percebido ser a sua prática lugar problemático e problematizável. A LID3 contou que se envolveu com projetos de pesquisa que trilharam todo o itinerário de um historiador, mas sem deixar em segundo plano a sua formação docente.

[...] a gente conseguiu fazer todos os processos de uma pesquisa como o historiador faz, mas sem deixar de lado a questão do ser professor. Então ao mesmo tempo em que a gente estava fazendo a pesquisa, a gente estava concentrado em trazer uma pesquisa que nos possibilitasse o uso em sala de aula... E, claro, sempre focado não só em fazer uma pesquisa, mas em pesquisar com os alunos, em fazer eles se inserirem dentro do processo do fazer histórico. A questão de fazer com que eles entendessem,

ao mesmo tempo em que a gente também entendia, como era esse processo de trazer o fazer histórico para dentro de um ambiente escolar. Então, acho que isso foi, de fato, um divisor de águas (LID3, 2019).

Quando a LID3 pontuou a pesquisa enquanto ato que contribuiu para sua prática da docência, entendemos que ela assinalou que sua prática foi repleta de questões-problema e que se fez intrinsecamente com pesquisa, com a atitude de pesquisar se revelando para ela como parte integrante do trabalho e da ação com os alunos. Nesse sentido, a pesquisa teria tomado, no trecho acima, duas dimensões. Uma primeira foi a que moveu a LID3 a buscar situações diferentes para a sala de aula por meio de um processo de pesquisa, a outra foi a conduta investigativa tomada com e para os alunos. Em sua justificativa, a LID3 reforçou que o intuito foi de fazer com que os alunos se inserissem construindo junto a ela o conhecimento sobre a disciplina.

Foi como se a LID3 estivesse olhando sua atividade a partir de duas perspectivas, a dela (enquanto pesquisadora da prática) e a dos alunos (sujeitos que podem realizar pesquisa). Esta foi a compreensão dada por ela para aquilo que chamamos de ensino com pesquisa em sala de aula. A disposição para se colocar na aprendizagem junto dos alunos foi outro elemento notado.

Paulo Freire (1996), remetendo-nos à noção de ciclo gnosiológico do conhecimento, afirma que o “ensinar, aprender e pesquisar” tratam de uma necessidade de ensino do que já existe e de um momento em que é necessário, se baseando no conhecimento existente, procurar o saber ainda não existente. Nas palavras de Freire (1996), e alinhada à narrativa da LID3, esta questão acentuou necessidades imperiosas, explicitada pela seguinte ideia: “A “docência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (1996, p. 31).

A compreensão da LID3 de que o professor da EB pode pesquisar sobre o seu trabalho e o ensino que ministra abriu, sobremaneira, as possibilidades de aprofundamento de sua atividade, pois ela passou a se sentir professora como pesquisadora à luz de aspectos específicos do seu futuro campo de trabalho: a escola e a sala de aula (GATTI *et al.*, 2019, p. 188). Segundo a LID3 (2019, p. 3), o processo de formação pelo subprojeto de História a fez construir um raciocínio sobre associar a pesquisa e os conhecimentos acadêmicos (leia-se construção da teoria) ao processo de problematização da prática escolar e de criação de propostas de didatização do conhecimento, associando a esse processo de “[...] trazer novas metodologias sobre... como trabalhar tudo isso que você está carregando enquanto bagagem. Então é... trabalhar com pesquisa”.

Trabalhar com que o Pibid proporcionou em termos de teoria, no meio escolar, se constituiu desafio para LID3, quando do exercício profissional. Entendemos que a visão da LID3 tomou a pesquisa no campo da educação enquanto atividade complexa obtida por meio de suas experiências de formação no Pibid de História. Parece-nos que toda a atitude investigativa para a LID3 esteve pautada na ideia de que a existência de um problema diante de sua prática, ou seja, de uma situação pedagógica desafiadora a fez se mover. Pesquisar para ela não foi uma curiosidade externa ao seu fazer docente, mas, ao contrário, teve o intuito de não perder de vista os objetivos da prática educativa.

A LID3 narrou ter tido experiências que a colocaram numa postura reflexiva (que se confundiu com ou abrangeu o olhar investigativo)⁹¹ sobre as atitudes necessárias ao futuro desafio de estar no campo profissional, desde atitudes investigativas, aos métodos necessários de sistematização do conhecimento. Na entrevista a LID3 enalteceu o processo de contato com relatórios, observações e trabalho de campo (estratégias formativas), sendo a elaboração do relatório, fundamental à tomada de consciência da profundidade dos procedimentos realizados por ela, assim como das situações que precisaram ser refinadas ao longo do processo (LID3, 2019). O caderno de campo, utilizado no primeiro ano de atividades (Pibid/UFPE, 2014) para captar o cotidiano escolar, foi outro instrumento de pesquisa que serviu para ela como elemento de reflexão de suas sistematizações no relatório.⁹²

As ocasiões em que a LID3 esteve envolvida com pesquisa oportunizaram práticas aliadas ao campo de trabalho da docência, mas em menor medida também situações de trabalho marcadamente alinhadas na ótica da pesquisa enquanto campo do conhecimento disciplinar específico, que, por sua vez, versaram sobre as habilidades do historiador. Outra experiência que constituiu “divisor de águas”, na fala da LID3, foi uma proposta acontecida no subprojeto no ano de 2015 que possibilitou que se construísse uma concepção sobre o trabalho metodológico com a História Local e História Oral (Pibid/UFPE, 2015). A LID3 reconheceu a significância do aprendizado a respeito da História Local (conteúdo e olhar historiográfico) e da História Oral (produção de fontes e metodologia do conhecimento) – como momento em que aprendeu uma relação entre aprender conteúdo e aprender o método do saber específico –,

⁹¹ Para uma discussão sobre os distanciamentos e aproximações entre os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo veja o artigo de Tatiana Bezerra Fagundes em que analisa a gênese de um caráter de pesquisa próprio ao campo educacional. FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

⁹² O relatório era uma exigência institucional do Pibid, mas acreditamos, com base nos dados do relatório, que este instrumento tinha relevante papel formativo.

mas realçou a necessidade de alinhar tais questões com a pesquisa sobre a prática. A LID3 colocou que as suas principais preocupações com tais temáticas foram a de discutir o “como” estes instrumentos de investigação em processo de apropriação se inseririam em seu trabalho pedagógico.

A LID3 destacou em sua entrevista que foi construindo, no processo de formação oportunizado pelo Pibid, uma ideia sobre ser “pensadora em Educação” e ela critica que muitos estudantes de licenciatura não se vejam desta maneira. Isto nos chamou atenção porque o questionamento que havíamos feito foi se ela “tinha notado aspectos problemáticos do programa” e ela desferiu que houve falta de reconhecimento do programa no interior da universidade (no caso, na UFPE) e aludiu que poderia ser reconhecida como “pensadora em Educação”. Reivindicou: “[...] somos os cientistas da educação também... não são só os educadores daqui do C.E [Centro de Educação] que pensam Educação”. Reclamou que os estudantes da licenciatura em História poderiam se perceber pensadores da Educação visto ser um curso de licenciatura, mas reconheceu que “muitos não pensam assim” (LID3, 2019).

Da narrativa do LID2, destacamos a concepção de professor-pesquisador enquanto atitude de trabalho em sala de aula com os alunos, numa concepção que entendeu os alunos como sujeitos da aprendizagem e capazes de se apropriarem de atitudes de pesquisa. Encontramos essa dimensão também na LID3.

Aqui, a concepção de pesquisa construída no subprojeto e demonstrada pelo LID2 compreendeu que o conteúdo de ensino pode ser construído junto do aluno em atividades investigativas na sala de aula, utilizando recursos e ferramentas que possibilitem aos estudantes construir seu próprio conhecimento. Para o LID2 (2019, p.19), ensinar História “[...] é também ensinar os meninos a pesquisar, porque aí eles moldam o conhecimento deles de uma forma pessoal... para eu conhecer as coisas é... saber falar através da minha linguagem... através de mim mesmo”. Estaríamos diante daquilo que Paulo Freire (1996) nomeou de respeito à autonomia do educando.

A forma como o LID2 demonstrou compreensão da atitude de pesquisar com os alunos, se aproximou, em nossa interpretação, da narrativa elaborada por Gibran Khalil em seu livro intitulado “O Profeta” (1980). Nele, existe uma parábola com o título de “Ensino”. Um trecho da dita parábola foi ilustrativo da reflexão sobre o trabalho do professor, pois expõe que “se ele for realmente sério”, não convidará o aluno “a entrar na mansão de seu saber”, mas, ao contrário, tentará utilizar de recursos para que ele vá até o “limiar de vossa própria mente” (1980, p. 41).

O testemunho de LID2 sugere uma concepção de prática investigativa docente que se coloca a serviço da aprendizagem dos alunos, numa perspectiva curiosa em sala de aula, tentando fazer com que eles aprendam a pensar por si próprios. Mas esta compreensão se dirigiu a atitude de pesquisa no processo de apreensão cognitiva do saber pelos alunos. Não foram as demais dimensões do trabalho do professor na escola que soou problemática, mas especificamente a relação ensino-aprendizagem.

No relatório semestral de atividades do ano de 2016, a equipe que LID2 integrava destinou espaço para a reflexão das atividades desenvolvidas por cada estudante de licenciatura em História participante.

Através da observação (conversas, atividades, aulas, avaliações) feita na escola constatamos maiores dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes da [escola-campo]. **Mesmo existindo um conjunto de dificuldades entre os alunos e na escola como todo, nos atentamos as mais pontuais e emergentes, que eram: dificuldade de leitura e escrita, grande número de faltas, além da deficiência de interpretar textos.** Na tentativa de solucionar ou tentar melhorar parte desses problemas, o PIBID delimitou algumas metas a serem alcançadas através das atividades que participava. No cineclube foi instituída a elaboração de resenhas e leituras dirigidas de textos, com o intuito de trabalhar as dificuldades dos educandos, além do esforço pela retomada da roda de leitura (RELATÓRIO EQUIPE LID2, 2016, grifo nosso).⁹³

Destacamos, no trecho acima, o uso da observação enquanto técnica de coleta de informações e compreensão da realidade, bem como as fontes consultadas (conversas, atividades, aulas, avaliações) e o foco da pesquisa (as dificuldades apresentadas pelos alunos). Apresentou, ainda, um itinerário de pesquisa seguido por LID2, suas ações e a sistematização na forma de um relatório reflexivo, como conhecimento construído tal como atestou a análise de sua narrativa.

No entanto, ao decidir observar o relatório semestral da equipe a qual LID2 fez parte, pudemos constatar a existência de preocupação com outros temas relacionados ao trabalho na escola numa visão mais ampla. Segundo a análise do licenciando, constaram reflexões sobre o “corte de verbas imposto ao Pibid no ano de 2016”,⁹⁴⁻⁹⁵ entre outras questões que envolveram

⁹³ Relatórios disponibilizados pelos estudantes de licenciatura que participaram do subprojeto ao pesquisador.

⁹⁴ Em decorrência das mudanças políticas e econômicas que o Brasil enfrentou desde 2015, a existência do programa passou a ser ameaçada – como dito no capítulo cinco. Ocorreram atrasos no pagamento de bolsas, anúncio de corte de pelo menos 50% das bolsas do PIBID e do PIBID DIVERSIDADE (de 90 mil para 45 mil), e perspectiva de extinção dos projetos aprovados nos editais CAPES nº 61 e 66 de 2013. Veja estas questões em: MONTEIRO, Viviane. Secretário do MEC anuncia revogação do ofício da Capes sobre cortes no Pibid. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid>. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁹⁵ Para um estudo aprofundado sobre esse momento veja a dissertação de DAIBERT, Clara Maria. Políticas públicas educacionais e formação docente: o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na

a característica da “gestão da escola” e o funcionamento dos diversos espaços de atividades, como a biblioteca (RELATÓRIO EQUIPE LID2, 2016).

O LID2 realizou diagnóstico da realidade escolar na qual esteve imerso; feito uso de instrumentos que o auxiliaram nesta empreitada, configurando uma atitude investigativa e a apropriação de ferramentas próprias ao campo da prática. Mas, sua narrativa sobre os conhecimentos construídos no Pibid não enalteceu esses movimentos de apreensão da realidade escolar, apesar de ter demonstrado, no relatório da equipe que integrou, compreensão da realidade do trabalho (LID2, 2019).

Notamos similaridades entre a compreensão do que foi o professor-pesquisador entre os LID2 e LID3. Inferimos que suas concepções se aproximam daqueles que olham a realidade que os circunda, propõem estratégias de ação e buscam observar a resolução de problemas encontrados no campo de trabalho. Estes futuros professores entenderam que a passagem pelo Pibid oportunizou elementos, ferramentas e disposições para construir as suas soluções a partir da observação da realidade do trabalho. Estes LIDs nos disseram que existiam determinados aspectos do exercício da docência que puderam ser desenvolvidos a partir da problematização e da investigação sistemática da própria prática com base em fundamentos e instrumentos teórico-metodológicos próprios.

Já o LID1 expôs que a experiência de professor-pesquisador no Pibid, especificamente no segundo ano de suas atividades, o auxiliou a amadurecer sua aprendizagem sobre o ser pesquisador, numa abordagem intimamente ligada ao trabalho do historiador. Quando perguntado sobre quais atividades foram de relevo para sua formação profissional dentro do Pibid, o LID1 não hesitou em apontar o projeto de pesquisa sobre a História Local (projeto desenvolvido no ano de 2015) e a proposta teórico-metodológica de História Oral, como conteúdo e instrumento investigativos que o possibilitou uma compreensão das ferramentas de pesquisa próprias do trabalho de historiador. Apontou:

Eu acho que foi o projeto de Jardim São Paulo [lugar em que a escola-campo se localiza] sobre a História do Bairro... eu acho que ali foi uma virada de mesa... em um momento em que eu estava com dúvida sobre qual caminho eu iria com o meu TCC... até na dissertação... se era sobre a História dos movimentos populares ligado à Igreja Católica ou se em torno da urbanização do Recife... e foi a partir dali com o trabalho de História Local juntamente da História do bairro de Jardim São Paulo... me estimulou a trabalhar a História da Urbanização do Recife a partir de Jardim São Paulo, né... então a História Oral juntamente das entrevistas e as pesquisas nos periódicos, como as pesquisas de campo contribuíram muito para minha formação

enquanto historiador... acho que contribuiu mais como historiador... historiador-pesquisador do que como historiador-professor (LID1, 2019).

Concebemos que estes instrumentos tais e quais, puderam ser pensados na condição de recursos e lugares do trabalho do professor de História – como demonstrou a LID3 –, mas que o uso e o valor destinado a tais experiências pelo LID1 reforçaram a noção de pertencimento a problemáticas próprias do campo do conhecimento histórico. Dado adicional ao que foi dito constou da concepção identitária constituída por ele, pois afirmou que, mesmo compondo programa responsável pela formação docente, tal rito de passagem o fez se identificar como “historiador”, trabalhando temas e tomando atitudes atinentes ao campo de conhecimento histórico.

Em segundo lugar, assinalamos que a concepção tida pelo LID1 das atividades desenvolvidas no subprojeto construiu uma ideia sobre pesquisa particionada, em que a prática docente foi uma coisa e a investigação outra. Expressões como, “em geral era aula e na outra parte estava a pesquisa” e outras como, “as aulas eram montadas a partir da pesquisa sobre História Local” atestaram certa dissociação entre ensino e pesquisa em que, de modo que num polo residia a construção do conhecimento e no outro a sua aplicação.

Isto não significou dizer que o LID1 não tenha compreendido a realidade escolar de forma complexa, nem que tenha descartado conceber os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, mas que a compreensão do ato de pesquisar sobre o trabalho docente ou mesmo sobre a sua atuação em sala de aula, não foi evidenciada. O que se tornou interesse investigativo dele foi produzir saber histórico e o levar para a sala de aula. Como ele foi o último, entre os três LIDs convidados a participar das entrevistas, notamos a diferença na resposta e insistimos que ele nos trouxesse outros elementos. Para isso continuamos questionando: “por que você achou isso?” E ele justificou:

Porque dali eu tive acesso a coisas que até então o meu curso de História não tinha me promovido, ou seja, pesquisa, metodologia de pesquisa, fontes (tanto orais como impressas, mapas, audiovisual)... então eu tive acesso ao trabalho metodológico e teórico onde naquele instante eu ainda não tinha na graduação (LID1, 2019).

Justificou que o Pibid foi um momento de apropriação de ferramentas de pesquisa ausentes de sua formação profissional na licenciatura em História. Entendeu que tais instrumentos e propostas formativas do subprojeto acabaram lhe oportunizando situações de pesquisa que o aproximaram do conhecimento investigativo do campo disciplinar e que aprimorou posturas deste mesmo terreno. As entrevistas com os Coordenadores de Área

evidenciaram que houve esta possibilidade, como descrito no item das estratégias adotadas pelo subprojeto de História (em capítulo anterior), pois a CA2 destacou que não tinha contato com a literatura sobre o campo da Formação de Professores e do Ensino de História e, por isso, propôs ideias ao subprojeto que tomaram por base a “operação historiográfica” – expressão comumente empregada quando se quer fazer referência ao jeito de fazer do historiador.⁹⁶

Reforçamos a análise do capítulo anterior na qual a CA2 esclarece que a sua participação principal no Pibid foi orientar e trazer aos estudantes de licenciatura participantes do Pibid a sua experiência de pesquisadora e levar isso ao Ensino de História (que era destinado exclusivamente à CA1 por ser especialista). Esta aposta formativa durou um ano e buscou “[...] fazer com que o aluno tivesse o domínio da operação historiográfica e de como esse conhecimento histórico novo adentra o Ensino de História” (CA2, 2019, p. 3). Os estudantes tiveram oportunidade de vivenciar apostas formativas no sentido da investigação histórica também.

No entanto, ponderamos que todos os estudantes entrevistados passaram pela mesma experiência. LID2 e a LID3 narraram de outra maneira este momento, não raro associando ao ensino e ao trabalho do professor de História. Este elemento não foi suficiente para dizer desta compreensão dada pelo LID1. CA1, por sua vez, demonstrou que o objetivo dela foi propor experiências de pesquisa que fizessem estes estudantes captarem o processo de trabalho de um professor de História na escola e como notamos na análise das estratégias, as ações que visaram incidir sobre a prática da docência tiveram período mais longo. Isso indicou que, mesmo podendo abarcar propostas formativas coexistindo em campo de fronteira entre a História e a formação docente em História dentro do subprojeto, este dado não justificou inteiramente a questão da identificação do LID1 com a pesquisa em História.

Um indício diferente e que nos deixou elementos explicativos foi que tanto o LID2 quanto a LID3 passaram pela mesma professora-supervisora (PS1), permanecendo sob a supervisão dela por no mínimo dois anos. Já o LID1 esteve em três escolas-campo diferentes (com três supervisores) tendo um ano de permanência em cada uma delas, sendo o último ano com o PS2. Pensamos que as atividades realizadas nas escolas-campo e a supervisão oferecida a eles no seu futuro terreno de trabalho podem ter pesado no momento da construção de um saber sobre o professor-pesquisador.

⁹⁶ A expressão “A operação historiográfica” foi originalmente cunhada pelo historiador francês Michel de Certeau no livro *A escrita da História*. Em um dos capítulos se aborda o modo de construção do conhecimento histórico e do posicionamento do historiador diante da produção do conhecimento. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Outro elemento pode ter sido o currículo do curso de licenciatura em História. A LID3 foi fruto de um currículo reformulado, que colocou a formação tanto no campo específico como no campo pedagógico em situação de equilíbrio (FARIAS, 2019). A LID3 também foi a única a ter sua formação na licenciatura quase que completamente associada ao trabalho no Pibid. Não obstante, foi a LID3 quem descreveu com dimensões diferenciadas o trabalho de pesquisa e as atitudes que incentivam tal olhar sob a ótica da prática da docência. Os LID2 e LID1 são frutos de um currículo que em seu perfil ainda ofereceu a formação dupla, no bacharelado e na licenciatura, e destinou menos tempo curricular de prática da docência e de disciplinas pedagógicas durante a formação profissional.

Se bem que este último argumento feito pôde ser suavizado porque o LID2 construiu uma acepção do ato de pesquisar aproximado a LID3, diferentemente do LID1. Este dado endossou nosso argumento anterior no qual a vivência na escola-campo, a forma de planejar, desenvolver, avaliar e sistematizar as ações realizadas no espaço escolar sob a supervisão de um professor da EB pode ter sido o diferencial, uma vez que o LID2 e a LID3 atuaram sob a mesma supervisão e na mesma escola-campo por, no mínimo, dois anos.

A existência de duas Coordenadoras de Área no subprojeto de História e terem sido elas, uma do departamento de História e a outra do Centro de Educação,⁹⁷ pode certamente ter sido um outro elemento propiciador destes dois olhares sobre a perspectiva de pesquisa postas nas ações do subprojeto, podendo os LIDs se filiar e construir conhecimento marcadamente alinhando ora a uma concepção, ora a outra. A CA2 (Departamento de História) entendeu que os LIDs, no Pibid, estavam construindo aprendizagens sobre a “operação historiográfica”, já a CA1 (Centro de Educação) propôs que os estudantes fossem “professores reflexivos de sua prática” – problemática esta seriamente discutida na tese de Farias (2019) em que discursos de formadores do C.E e do DH estiveram frequentemente desarticulados quanto aos interesses da formação de professores.

A partir desta categoria pudemos observar que todos os LIDs entrevistados expuseram uma formulação do que foi o processo de construção de um saber sobre o professor-pesquisador. Vimos a exposição e a análise de como foram se apropriando de ferramentas investigativas que respondiam às necessidades do trabalho na escola, bem como o desenvolvimento de atitudes investigativas diante da prática.

Ainda foi possível observar que o subprojeto de História/UFPE não foi o local de construção de conhecimentos sobre a pesquisa onde preponderou um modelo. Pelo contrário

⁹⁷ Como explicitado na metodologia.

todos os LIDs demonstraram sua própria aceção ao que foi denominado de professor-pesquisador, tendo um depoente que expôs sua compreensão até certo ponto distante do que tem sido colocado enquanto professor pesquisador de sua prática.

Alguns elementos explicativos tentaram encontrar a razão dessas distinções, apontando que a supervisão na escola-campo e as atividades derivadas do processo de trabalho na escola puderam ser um diferencial na construção de um conhecimento sobre a pesquisa. As ações realizadas pelo subprojeto também podem ter interferido, visto que duas perspectivas de pesquisa pareciam envolver as CAs do subprojeto.

A nossa concepção, a partir dos dados acima analisados, foi de que a atividade docente fala de um espaço de trabalho que comporta uma série de complexidades, o trabalho investigativo quando auxilia o professor na resolução de suas tarefas se constitui em instrumento valioso ao aperfeiçoamento profissional.

A construção de um conhecimento sobre o professor-pesquisador no Pibid não foi unânime, mas perceber que um LID ainda optou por construir a sua identidade enquanto “historiador-professor”, concepção esta abraçada ao campo do conhecimento disciplinar ressalta que as estratégias formativas, bem como a atividade da docência na escola-campo precisam estar alinhadas à preparação docente. É indispensável situações oferecedoras de instrumentos e técnicas que auxiliem o futuro professor quando em contato com o campo do trabalho para que incentive, assim, que notem a complexidade e o desafio que constitui tal ofício. Os relatórios produzidos pelos estudantes nos pareceram extrapolar a mera tarefa de uma exigência normativa do Pibid e se constituiu em instrumento formativo de relevo para a sistematização e reflexão durante o processo de preparação, estimulando que se vissem enquanto professores-pesquisadores.

A seguir, uma terceira categoria trata de sentidos marcantes que se fizeram presentes nas entrevistas realizadas e que foram atribuídas a experiência no/do subprojeto Pibid de História/UFPE, e que, por meio dele, agrupamos saberes que eles notaram com a finalização do programa.

7.4 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA NO SUBPROJETO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE

Sob essa categoria resolvemos reunir dados sobre a percepção dos LIDs a respeito de sua experiência de formação no subprojeto de História. Aqui captamos o que foi atribuído por eles como relevante por meio da reflexão tecida *a posteriori* da prática no Pibid, como aquilo

que ficou do processo. Poderíamos dizer que aqui constaram saberes, modos de ser e de fazer construídos por eles com base na experiência – entendida como uma retomada reflexiva – no/do subprojeto e que os fizeram olhar em perspectiva os próprios saberes da profissão.

A experiência do contato entre a universidade e a escola no Pibid não pôde ser reduzida a explicações simplistas, por isso, analisamos que este estágio pode ter feito estes LIDs que participaram do programa elaborarem uma espécie de avaliação de atitudes, exercícios e formas de relações com o saber dentro do subprojeto de História, contatos feitos que se tornaram indispensáveis para quando da atuação profissional. Entraram também aspectos levantados pelos LIDs como questões da formação profissional docente que passaram por um procedimento de reflexão quando da participação deles no Pibid. Essa ideia esteve atrelada aos termos que definiu Tardif (2002) quando tratou da dinâmica dos saberes experienciais.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as CAs do subprojeto de História/UFPE, indagamos sobre os saberes construídos pelos LIDs com a formação ofertada pelo Pibid. Para responder a essa questão a CA1 expressou:

Eu acho que os saberes da experiência, com todas as dores e amores dos saberes da experiência... porque os meninos tinham que aprender a se relacionar entre si, tinham que aprender a se relacionar nas escolas, tinham que aprender a se relacionar com o supervisor e tinham que criar uma relação comigo e com a [CA2]... e tinham que se relacionar com os outros estudantes do curso que não eram Pibids... porque também havia uma questão aí importante... os Pibids foram adquirindo uma... um orgulho... um empoderamento... que eles colocavam como uma situação de status dentro do próprio curso... e eles foram usando esse lugar no curso deles (CA1, 2019).

A CA1 contou que esses saberes da experiência foram sendo construídos devido à necessidade de aprender a se relacionar com toda uma teia de integrantes do subprojeto, assim como com os estudantes de licenciatura não participantes. A experiência com a ambiência do Pibid foi, para a CA1, provocadora de determinados *habitus* que, segundo a fala em análise, possibilitou aos licenciandos de iniciação à docência, inclusive, a sensação de orgulho e empoderamento que foi utilizado como espaço de distinção dentro do próprio curso de Licenciatura em História da UFPE. Batista Neto e Santiago (2006, p. 30), ao tratar da relevância da prática de ensino enquanto componente estruturador da formação docente, aludiram às possibilidades de interação entre formador (na universidade), professor experiente (na escola) e estudante (na relação entre os contextos de formação e de exercício), como espaço de aperfeiçoamento da formação inicial – tal como similarmente descrito pela CA1 como vivências do subprojeto em uma espécie de comunidade de interação.

Esta reflexão, a partir da fala da CA1, teve relação com os elementos que os LIDs destacaram enquanto significados centrais extraídos e refletidos da experiência no subprojeto em estudo. Separamos aqui alguns aspectos principais tirados das entrevistas realizadas. Foram elas: *a) relevância do trabalho colaborativo e dialógico; b) segurança construída para atuar enquanto docente da educação básica; c) fragilidades da formação inicial notadas com o Pibid.*

7.4.1 Relevância do trabalho colaborativo e dialógico

Desde os anos 1990, uma série de estudos tem abordado a aprendizagem profissional enquanto uma prática social em suas comunidades específicas. Tem ganhado força a ideia de que a aprendizagem da profissão se constitui em processo dinâmico de construção de identidades que se aproximam e se conflitam, em que as aprendizagens se tecem a partir do choque de perspectivas, do diálogo e do pensamento, à luz ainda de práticas colaborativas.

Vimos que a UFPE propôs a perspectiva colaborativa como ideia força em seu projeto institucional do Pibid, objetivando resultados para o percurso formativo dos LIDs. Nas falas dos sujeitos entrevistados, foram recorrentes expressões, como: “trabalho em grupo”, de “trocas de conhecimentos”, espaço de “sugestões e críticas” entre os participantes do subprojeto e outras relações estabelecidas que, para nós, disseram da possibilidade de práticas colaborativas. Daí, inferimos que para os LIDs as experiências com outros (na condição de CA, professor-supervisor e colega LID) foram fundamentais, denotando aspectos de um trabalho colaborativo.⁹⁸

Segundo o dicionário, a palavra “colaboração” remete ao efeito de colaborar, sendo entendida como um trabalho feito em comum entre duas ou mais pessoas, ou seja, consiste em um processo de cooperação, ajuda, auxílio, que desemboca na realização de algo.⁹⁹

Para tratar da percepção dos LIDs do subprojeto de História/UFPE sobre o sentido conferido à colaboração, destacamos do conjunto das entrevistas aqueles excertos que demonstraram as diferentes interações tecidas entre os sujeitos participantes e que, por sua vez, nos permitiram assinalar aspectos do trabalho em conjunto, com diálogo e constatando se tinham o intuito de realizar as ações do subprojeto. Isto possibilitou também nos ocuparmos igualmente das contradições presentes nos testemunhos.

⁹⁸ Em trabalho avaliativo, Gatti *et. al.* (2014, p. 61) já assinalava a importância dada pelos LIDs a existência de um grupo de referência e dos trabalhos realizados, no Pibid, em conjunto entre licenciandos, com o Coordenador de Área e o Professor-Supervisor. Para consultar veja GATTI *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

⁹⁹ Consultar a definição do termo disponível em: <https://www.dicio.com.br/colaborar/>. Acesso em: 1 mar. 2020.

No material em análise, os LIDs compreenderam as reuniões realizadas tanto na universidade como na escola, como espaços de troca de experiências, de sugestões e de críticas desde questões de elaboração cognitiva (fazer planos didáticos) até avaliação de atitudes tomadas dentro da sala de aula (modo de se expressar e organizar as ideias diante dos alunos). Nestes momentos de encontro coletivo, os LIDs foram provocados pelos demais sujeitos envolvidos no subprojeto de História a exporem suas ideias, a proporem ações que seriam desenvolvidas nas escolas-campo, bem como rever pontos problemáticos dos planejamentos didáticos traçados. Estas reuniões foram feitas na universidade com a presença dos CAs, e com a participação de todos os envolvidos na modalidade de licenciando iniciação à docência, e na escola-campo, com a presença do PS com seus respectivos grupos (estas com frequência maior)¹⁰⁰. No entanto, os dados revelaram formas de colaboração complexas.

Segundo os LIDs entrevistados, os encontros na universidade foram espaço/tempo de escuta dos LIDs das demais equipes e escuta das observações emitidas pelos demais colegas, bem como de emissão de opiniões, sugestões e avaliações das CAs. O LID1 expôs essa situação da seguinte maneira:

[...] a gente se encontrava uma vez por mês com todos os pibidianos e os Coordenadores... e, a partir desse encontro, a gente trocava ideias entre os pibidianos... e, a partir daí, saía uma avaliação dos coordenadores [...], mas eram avaliações no sentido de sugestões, de críticas... tanto pelos pibidianos, como a partir dos coordenadores... Muito mais dos coordenadores porque elas avaliavam a gente nesse sentido (LID1, 2019).

Esses encontros tiveram o propósito de fazer os LIDs pensarem dentre outras coisas sobre os instrumentos condizentes com os objetivos de suas ações e puderem repensar aspectos das atividades em conjunto. As reuniões possibilitaram trocas de ideias entre os LIDs e CAs, como assinalou o trecho acima. Tais trocas consistiram em sugestões e críticas ao andamento das atividades. Entendemos que as reuniões funcionaram para que as CAs direcionassem e sugerissem melhorias nas ideias elaboradas pelos LIDs.

O LID1 demonstrou que as CAs realizavam, nesses momentos coletivos, procedimentos avaliativos, e acreditamos que tais momentos possibilitavam que a Coordenação de Área visualizasse aqueles LIDs que estavam empenhados no desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola. Acentua-se que existia uma coordenação presente que apontava os

¹⁰⁰ Pelo que observamos nos dados dos relatórios institucionais e nas falas dos entrevistados, as reuniões na universidade aconteciam em dois momentos. Um, com a presença dos CAs e dos LIDs e outro com a participação dos PSs e CAs. Não evidenciamos um espaço para encontro com todos (pode ter sido esporádico durante os quatro anos). Na escola, as reuniões foram realizadas com regularidade de quase que semanal, segundo os LIDs, mas as CAs não estiveram presentes nesses momentos (LID2, 2019).

direcionamentos necessários para a concretização das atividades pelos LIDs. Não seria simplesmente se inserir na escola, mas inserir-se de modo orientado e com objetivos estabelecidos.

Em determinados momentos, a prática das CAs foi entendida pelos LIDs entrevistados ora como iniciativas verticalizadas de organizar, sugerir e definir ações, ora como participantes que tinham por função técnica o cumprimento das ações do subprojeto e de cuidar das condutas dos LIDs, ora ainda como formadores que desempenhavam o papel de orientação, numa perspectiva de troca horizontal.

LID2, por exemplo, endossou essa compreensão, pois para ele as CAs “refinavam o método da gente... **elas definiam o método**, né... de como as equipes viriam a atuar... elas definiam também a literatura a qual nos apoiar... elas davam essa sustentação da academia”. Ou seja, ele entendeu que elas contribuíram com a definição de como os LIDs procederiam no contato com a escola principalmente fundamentando teoricamente qualquer atividade de intervenção. Nessa linha, LID2 ponderou: “[...] eu lembro muito bem delas [Coordenadoras] tentando arrumar verba pra os eventos que os **meninos [LIDs] sugeriam nas reuniões**”. E, em seguida, falou da disponibilidade das CAs com os LIDs, ao dizer que “elas chamavam a gente para conversar de uma hora [às 13h]. Quando o cara precisava... elas marcavam... elas tinham uma agenda de orientação... meu filho... nem no Mestrado... tem orientador que não faz isso”¹⁰¹ (LID2, 2019, grifos nossos).

LID2, e este foi um ponto comum nos dados tratados, reconheceu o apoio das CAs às intenções dos LIDs, evidente quando se dispunham a ajudá-los e a abraçar as sugestões, nos momentos de acompanhamento. LID2 chegou a comparar a relação de orientação com as CAs ao processo de orientação em um curso de Mestrado, apontando – com certo espanto – que neste último caso, às vezes não se verifica tal disponibilidade. Outra coisa foi que LID2 acabou por reforçar o argumento do LID1, acima destacado, em que ficou claro o lugar ocupado pelas CAs para costurar os fios de uma atividade crítica, articulada e coletiva.

Tendemos a pensar que as formadoras, ao tomar a atitude de chamar os LIDs para diálogos, quando oportuno, foram compreendidas pelos LIDs entrevistados como portadoras de um saber que os auxiliavam a tocar as ações na escola de forma responsável, deixando subentender que na ausência das CAs talvez teriam desafios acrescidos para realização das atividades na escola. Então, se de um lado percebemos a relevância das CAs para o desenvolvimento dos trabalhos dos LIDs, por outro constatamos que os estudantes participantes

¹⁰¹ No relatório institucional da UFPE de 2014, esta ação está devidamente documentada. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/pibid>. Acesso em: 1 mar. 2020.

respeitaram e notaram o valor dessas orientações para o próprio processo de desenvolvimento profissional deles.¹⁰²

As escolas-campo do subprojeto de História também eram espaço para momentos de reuniões. Na fala dos LIDs, em pelo menos um dia na semana os membros de cada equipe, sendo cinco LIDs e um PS em cada grupo, se encontravam em suas respectivas escolas-campo para pensar ações e, segundo a LID3, “aportar criatividade” ao trabalho desenvolvido.¹⁰³ Era um espaço propício, na fala dos LIDs, para o diálogo.

Vale explicar que LID3 e LID1 relataram que no primeiro ano de atividades houve um PS que pouco colaborou para o desenvolvimento das atividades da equipe e, pelo contrário, acabou gerando algumas complicações ao processo de desenvolvimento das atividades na escola-campo – incidindo na qualidade das ações realizadas. Este PS foi desligado do subprojeto ao final do ano letivo.¹⁰⁴ Isto nos fez ponderar sobre a participação dos supervisores, analisando que nesse processo nem todos se dispuseram a colaborar, e alguns atuaram, inclusive, ao inverso da colaboração, não se alinhando à proposta de trabalho coletivo do subprojeto de História/UFPE. A CA1 ressaltou essa concepção ao comentar que houve “diferentes perfis de supervisores” e que alguns instruíram os LIDs nas atividades da escola-campo explicando e planejando junto, outros deixaram os estudantes criarem tudo sozinhos (CA1, 2019).

No entanto, os demais supervisores apontados pelos LIDs entrevistados foram tidos enquanto pessoas que “queriam estar sempre juntos”, “ajudavam muito”, se colocavam no “mesmo nível” nas discussões e “tocava a bola fácil para você”. A LID3, ao apontar o modo de agir dos demais PSs que a supervisionaram, assinalou: “Não é algo que fosse limitar a gente a nada, pelo contrário... nem coagir a gente... ele estava sempre somando e sempre participando das discussões e se colocando em um mesmo nível que a gente nas discussões... ele nunca impôs nada a gente... no caso da [PS1] foi a mesma coisa” (LID3, 2019). Analisamos que houve ambiente fértil para relações próximas entre supervisores e LIDs, possibilitando inclusive a formação de laços afetivos nas trocas de saberes.

¹⁰² Na análise das entrevistas dos LIDs, a relação com o processo de orientação com as CAs foi lido como necessária a que não se perdessem os trilhos, o rigor. Reconheceram que a colaboração foi parte imprescindível para o cumprimento das atividades.

¹⁰³ Os supervisores estavam na escola para dar o suporte aos LIDs do subprojeto de História. Um dia na semana em específico, era consensuado que dedicariam um momento para orientação da equipe (CA1, 2019).

¹⁰⁴ Ao analisar os relatórios institucionais da UFPE, observamos que após o primeiro ano de atividades três dos cinco supervisores foram desligados das atividades do subprojeto de História. Os supervisores que entraram posteriormente, salvo uma única escola-campo em que os supervisores responsáveis foram saindo da escola e sendo substituídos por outro na mesma escola, permaneceram até o final das atividades. Talvez isso diga dos critérios utilizados para selecionar o PS.

Mesmo que os LIDs tivessem considerado relevantes as colaborações aportadas pelos supervisores que os acompanhavam, os PSs entrevistados enfatizaram a relação de troca de saberes e colocaram-se em posição de aprendizagem mútua. Os PSs entenderam que a interação com os LIDs permitiu repensarem questões da própria prática, enquanto aportavam aos LIDs a experiência e reflexão sobre o cotidiano no terreno profissional.

Eles me ajudavam tanto construindo... trazendo para mim esse arcabouço teórico novo... como me ajudavam em sala de aula também [...] da minha percepção, eu também ajudava muito eles na questão da docência... a experiência de sala de aula porque os meninos chegavam muito verdinhos, né... aí, a gente adaptava a linguagem para um estudante de Ensino Médio... familiarizar-se com a escola... porque muitos alunos aqui não tinham... a última geração do Pibid que saiu daqui até hoje eu converso... com [LID], com... não sei se você conhece a [LID]... e ela me agradece: “[supervisor]... que massa! A primeira oportunidade que eu tive na vida de lecionar” (PS2, 2019).

A partir do dado acima, o PS2 nos explica que as atividades de formação docente constituíam uma via de mão dupla, pela qual se pôde tanto receber a colaboração dos LIDs, no sentido de implementar, nas práticas, teorias e inovações, como os PSs puderam ensinar atitudes e comportamentos do campo profissional, compondo assim uma relação de troca de saberes. Pontuamos que, após a experiência, tanto o PS1 como o PS2 apontou manter laços com alguns LIDs do subprojeto de História/UFPE.

Anunciar que as atividades envolveram trabalhos colaborativos e de diálogo frequente não significou dizer que as tarefas se executassem nas escolas-campo por todos da equipe de uma vez. Definidas as ações nas reuniões gerais, cada escola-campo teve um organograma próprio em que os LIDs se planejaram para frequentar em trio ou dupla (não foi uma ordem ou uma imposição, mas uma orientação), com vistas a realização das diversas tarefas colegiadamente.

Perguntados do porquê da opção por duplas ou trios como estratégia de organização do subprojeto, os PSs e CAs apontaram a chance de se realizarem ações conjuntas, para que um pudesse dar suporte ao outro. Mas a CA1 respondeu a essa questão com detalhes ao narrar que: a docência é “um trabalho colegiado”, sendo um “princípio constitutivo da formação docente trabalhar com colegialidade”. A intenção, com isso, segundo a CA1, foi a de que eles pudessem, em parceria, “discutir a sua prática... refletindo sobre ela”. Esta questão foi colocada porque para a CA1 a atividade docente não se faz solitariamente, mas se “efetiva em plenitude quando” se “trabalha colegiadamente” (CA1, 2019).

Nas falas dos LIDs, foi comum o uso de termos, como: “a gente” ou “o grupo”, a “equipe” denotando expressivo movimento de conjunto entre os indivíduos na condição de

iniciação à docência e os supervisores. Durante as entrevistas, eles também elencaram nomes de outros estudantes de iniciação à docência do subprojeto que, por meio das interações tecidas, aportaram conhecimentos considerados pertinentes para a vida profissional.¹⁰⁵

Por outro lado, não foi fácil identificar atividades em que eles foram desafiados a enfrentar sozinhos – o que entendemos como problemático. As atividades foram desenvolvidas majoritariamente em conjunto. A LID3, ao ser questionada sobre a prática da docência sob a égide do Pibid, comentou:

Eu acho que um dos papéis fundamentais da prática de docência trazida pelo Pibid foi a prática é... **de um trabalho coletivo**, [...] esse trabalho **de pensar a docência em grupo**... Mesmo que as disciplinas do C.E [Centro de Educação] elas tragam isso... mas a gente não pensa em fazer a prática em grupo... a gente não faz... e no Pibid isso é possibilitado a partir do momento em que a gente precisa pensar em grupo para que as coisas funcionem... **se você não pensa em grupo, alguma coisa pode dar errado** então [...] muitos dos companheiros que eu tive enquanto colegas do Pibid me fizeram crescer muito (LID3, 2019, grifos nossos).

Depreendemos da citação acima que a experiência de um trabalho conjunto oportunizou operacionalizar as “coisas”, fazê-las funcionar no subprojeto. A interação entre um LID e outro, bem como entre os LIDs com o respectivo PS denotaram o sentido de crescimento juntos e de ajuda na construção do saber. Os LIDs reconheceram também receber instruções nas disciplinas da formação pedagógica, mas indicaram que, fora do âmbito do Pibid – nas demais propostas de relação universidade/escola –, não se viu perspectivas de um trabalho em grupo sendo executada.

Para sintetizar, os usos atribuídos à noção de colaboração pelos LIDs, poderíamos dizer da existência de um trânsito de ideias e ações, de trocas de saberes, visando o crescimento um do outro no processo de realização das atividades, principalmente entre um licenciando de iniciação à docência e outro, e entre estes e o professor-supervisor, numa abordagem horizontal e participativa do processo de se formar um professor.

Na relação com as CAs existiram momentos combinados em que se deram relações técnicas voltadas estritamente ao cumprimento das funções de cada um, transparecendo relações verticalizadas, bem como espaços de abertura para o diálogo e a captação de ideias dos LIDs com o intuito de pensar o andamento das atividades e as dificuldades encontradas, numa perspectiva horizontal. Os LIDs ainda entenderam que o posicionamento assumido pelas CAs

¹⁰⁵ Relatamos que, segundo as narrativas dos LIDs e dos CAs, nas escolas onde o supervisor foi menos propositivo e participante, o laço de colaboração entre os LIDs talvez tenha sido potencializado.

foi relevante para ajudá-los a se inserir, organizar, intervir atividades didáticas com os alunos de maneira orientada e fundamentada.

Dessas relações compreendemos a concepção formativa colocada: a aprendizagem e atuação profissional como prática social feita por vários sujeitos, em várias fases da carreira, que auxiliam e se auxiliam o/no processo de formação profissional do neófito e de si mesmo.

Foi um grupo que se reuniu com o propósito de obter novas informações, promover interações e ressignificar conhecimentos adquiridos. Os LIDs entenderam que se desenvolveram mutuamente num processo de reflexão conjunta entre si e com os demais membros (PSs e CAs), como em uma equipe. Sendo os espaços de encontro criados, momentos de exposição do que pensavam, o que elaboravam – mesmo que tensões houvessem –, comentar sobre seus trabalhos diários, numa relação intencional e planejada, pode ser considerada um avanço no processo formativo de professores.

[...] eu acho que todos os estudantes que fazem a licenciatura deveriam passar por essa iniciação. Porque eu acho que é... você articula estudantes de licenciatura, professores já formados, supervisores e coordenadores que... já tem uma carreira sólida, mas quando você consegue articular esses três [membros], eu acho que todos aprendem mais sobre os conhecimentos pedagógicos, sobre o trabalho em sala de aula, sobre os conceitos historiográficos e tudo mais... eu acho que essa articulação é de extrema importância para o curso de licenciatura (LID1, 2019).

O LID1 defendeu que um processo de inserção como o que vivenciou no Pibid de História/UFPE poderia ser regra no processo de iniciação dos estudantes de licenciatura à docência, abarcando todos que optaram por serem professores e não somente uma parcela, como se configurou nos editais – devido concessão de cotas de bolsas.¹⁰⁶ No curso de Licenciatura em História da UFPE, por exemplo, existem duas entradas anuais com 55 estudantes em cada uma delas, mas o maior quantitativo de bolsas de iniciação à docência já ofertada no Pibid/UFPE foi para o quantitativo de apenas 25 estudantes. Segundo as fontes documentais e orais coletadas, identificamos que só houve troca de estudantes, como dito nas estratégias do subprojeto (capítulo 6), se os selecionados se desligassem, fosse por motivo de conclusão do curso ou por solicitação de desligamento; fosse por participar de outro programa ou não cumprir as atividades do subprojeto. Isso fez, ao longo dos quatro anos, aumentar o número de estudantes do curso interessados no Pibid, enquanto durante a realização do certame,

¹⁰⁶ O Pibid desde que foi instituído trabalha com grupos de licenciandos a partir de cotas de bolsas. Não abrange todos os estudantes do curso de licenciatura, mas àqueles que são aprovados em processo seletivo para o provimento das vagas constantes no projeto da IES.

que foi de fevereiro de 2014 a março de 2018, nem todos tiveram a chance de se integrar às atividades do programa.¹⁰⁷

Os LIDs externaram que a possibilidade de articular esses sujeitos trouxe ganhos em termos de maior dinamismo às relações entre todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados alcançados ou não, aportaram conhecimentos aos envolvidos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas e disciplinares. Com estes dados, acreditamos na potencialidade do programa para propor inovações ao próprio escopo da relação universidade/escola, com o intuito de ter uma formação voltada à aprendizagem da profissão em cursos de licenciatura.

Os LIDs ainda identificaram a necessidade de se pensarem em práticas colaborativas fora do âmbito do Pibid durante a formação inicial, espaços de atuação em grupo e entre sujeitos formadores (professores universitários e professores da EB) numa vivência de conjunto. Isso, em nossa concepção, se apresenta enquanto desafio às instituições formadoras (campo profissional e da prática) para o estabelecimento de processos formativos de troca e parceria (MIZUKAMI, 2005; 2006; SHULMAN, 1986).

Em decorrência dos dados acima não foi surpresa que os LIDs elencassem a “segurança” construída por eles ao longo das atividades desenvolvidas como fator distintivo no preparo para atividade profissional.

7.4.2 Segurança construída para atuar enquanto docente da educação básica

Utilizamos a vocábulo segurança porque a menção ao termo, nas entrevistas dos LIDs, revelou-se recorrente, evidenciada pelo uso de expressões como se sentir “preparado”, se sentir “altamente capacitada”, não sentir “medo”, o que denotou aspectos de certeza e autoconfiança numa futura atuação profissional capacitada. Esse conjunto de evidências nos levou a constatar que os LIDs acreditaram ter adquirido segurança para atuar enquanto docentes da educação básica.

Em Paulo Freire (1996), o estado de sentir-se seguro remete a posturas atitudinais que validem a sua posição de segurança, é um processo de segurança refletida, para que se faça competência profissional. A segurança profissional em Freire é uma posição de quem avalia as

¹⁰⁷ Para consultar os relatórios institucionais ou os editais de recrutamento, ver o portal do Pibid/UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/pibid>. Acesso em: 15 maio 2020.

situações existentes e se posiciona coerentemente em favor do processo educativo.¹⁰⁸ A segurança requer uma série de experiências que fundem a autoridade docente, pois: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (1996, p. 103). Transpondo esta afirmação ao processo de se constituir docente, entendemos a segurança como um compromisso com as situações formativas que requerem à docência, desembocando numa autoavaliação positiva por parte dos LIDs e na avaliação favorável do processo formativo pelo Pibid.

Na fala dos LIDs depreendemos posturas semelhantes ao que foi colocado a partir de Freire (1996), em parágrafo anterior, explicitando que o processo formativo no Pibid exigiu deles compromisso para que progressivamente se estruturassem o sentimento de segurança. Entendemos que fruto desta etapa de preparação no Pibid estes LIDs foram saindo de uma posição de insegurança e construindo uma sensação de preparo, oportunizando observarem como se deu tal acontecimento. Colocam que realizaram leituras, planejamentos e momentos de intervenção, tendo ainda que estar em contato com outros participantes do subprojeto de História/UFPE na resolução conjunta dos desafios. Estes atos foram legitimando a autoavaliação por eles tecida.

Os PSs e CAs narraram que os LIDs passaram por um processo de amadurecimento porque eles chegaram “verdinhos”¹⁰⁹ na escola o que requereu um processo de apropriação de saberes e de reflexão (PS2, 2019). Perguntados sobre a percepção advinda da experiência no Pibid para atuar na condição de professores, a LID3 expôs que se sentia preparada:

Porque eu acho que, no Pibid, eu chorei muito... eu birrei muito também... eu fiquei... tive muitas dificuldades, muitas inseguranças dentro do Pibid... e eu acho que o Pibid me possibilitou dentro de quatro anos pensar e repensar a minha prática várias e várias e várias vezes e... se eu queria ou não estar dentro de um ambiente escolar, se eu queria ou não ser profissional de História e ser uma professora... então eu acho que me fez refletir tanto... que me tornou uma pessoa muito segura em relação a minha profissão... Claro que dentro de tudo isso eu estava o tempo inteiro sendo avaliada e qualificada, avaliada e qualificada... então eu acho que dentro de todo esse processo... ter ouvido também os elogios que eu ouvi puder ser reconhecida pelo meu trabalho... foi muito importante para que eu pudesse me sentir segura e confiante (LID3, 2019).

¹⁰⁸ Aqui empregado com o sentido formulado por Freire (1997, p.32), portanto, de luta em favor da aprendizagem do educando.

¹⁰⁹ Esse “verdinho” toma, em certos momentos das entrevistas, o sentido de serem eles adolescentes (próximo à idade dos alunos da Educação Básica), de estarem em processo de aprendizagem profissional, apontando no sentido de quem sai da posição de aluno e se vê professor/a.

As experiências afetivas e emocionais, as dificuldades enfrentadas e as inseguranças vivenciadas no subprojeto de História/UFPE puseram a LID3 em questão, demandando dela refletir sobre a sua profissão. Como quem adentrou em um movimento contínuo de aprendizagens, ela precisou passar por situações desconfortáveis que foram exigindo constante revisão das ações. Os processos reflexivos vivenciados oportunizaram à LID3 observar a posição de insegurança inicialmente sentida, para em seguida notar o estado de segurança adquirido com os resultados do seu percurso formativo, assumindo que a docência foi a sua escolha profissional. Os outros LIDs entrevistados compreenderam que também passaram por tais situações de insegurança e que a reflexão sobre os “erros e acertos” nas atividades foram possibilitando adquirir um sentimento de segurança (LID2; LID1, 2019).

Na nossa compreensão, a LID3 observou que a docência não se instalou nela *a priori*, mas foi um processo de construção em que ela foi aprendendo, pois ninguém nasce pronto. Os contatos tecidos com um conjunto de agentes (professores experientes e outros colegas em formação) validaram suas atividades e capacidades. Conseqüentemente, o valor conferido às avaliações realizadas pelos demais participantes teria contribuído para a construção da confiança, por parte dos LIDs, condição que os habilitava a assumir a profissão docente. Essa compreensão não resultou, compreendemos, de um processo curto, pois envolveu estar inserido/a no ambiente de trabalho e em relação com a universidade durante longo tempo.

Foi dado comum que a confiança derivou da avaliação das experiências e que essas situações avaliativas foram fundando a autoconfiança. A ideia de tecer as atividades do subprojeto e, conjuntamente, perceber seu desempenho mediante a avaliação dos formadores na universidade e na escola, foi visto como um desses elementos que fizeram os estudantes sinalizarem a sensação de segurança para atuar na docência.¹¹⁰ Pelo que vimos na análise documental e nas falas dos sujeitos entrevistados, as avaliações entre os pares e dos PSs e CAs, a que se referiram os LIDs, disseram de momentos particulares em que os formadores e os colegas elogiaram ou chamaram atenção deles. As reuniões na IES e na escola foi, certamente, um espaço relevante de exercício da avaliação.

Entendemos que o feedback de pares e formadores foi necessário para o processo formativo, tendo em vista que a docência é um trabalho que requer firmeza nas crenças sobre o profissional que se é e que se quer ser. Kenneth M. Zeichner (2008) contou que “Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a

¹¹⁰ Segundo os CAs, os PSs e os LIDs também serviram para que alguns estudantes da licenciatura observassem que não possuíam identificação com a docência.

clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (p. 543).

Mas ponderamos que, uma vez na escola, estes LIDs agora na posição de profissionais dificilmente terão uma avaliação formativa (no sentido empregado pelo Pibid) e isso pode acarretar choques no campo do trabalho visto que terão que confiar nas suas ações, diante da realidade profissional sem esse aporte que tiveram dos participantes do Pibid.

Os LID1 e LID2 argumentaram que a experiência no Pibid oportunizou que eles construíssem conhecimentos sobre a escola com professores que foram referências, conseguindo aprender a pensar a docência devido à proximidade e frequência com que interagem. Eles julgaram que as aprendizagens construídas no contato com os formadores fizeram com que não se assustassem mais com a atividade profissional, pois possuíam referências quanto à prática e ao conhecimento necessário. Perguntados do porquê, o LID2 explicou da seguinte forma:

Porque **eu já entendi a lógica da escola...** a escola já... eu entendo... eu pensei tipo: **eu tenho a referência teórica e prática...** as duas, eu tenho duas grandes referências... eu vivi aquilo e eu estudei aquilo... e eu estudei com pessoas que são muito... muito... muito boas nisso... com professores da escola estadual e com [as CAs], então... **não vou me assustar mais... porque tive essas referências** (LID2, 2019, p. 19, grifos nossos).

O LID2 narrou que conviveu no Pibid com as referências necessárias para construir conhecimentos sobre o trabalho docente e que se sente capaz de realizar as demandas da atividade devido a esses contatos. Compreendeu que essas experiências e referências o capacitaram para inserir-se, com segurança, no interior da escola.

A fala da PS1 vai no mesmo sentido. Ao narrar sobre o antes e depois dos LIDs no subprojeto, afirmou que os estudantes de iniciação à docência que experienciaram este processo têm “[...] plena clareza hoje do que é o universo escolar”. Disse a PS1 que os conhecimentos adquiridos do campo profissional fizeram os LIDs “não se encantarem, nem se enganarem mais”, mas conhecerem as “fraquezas e potencialidades” do trabalho. Segundo a percepção da PS1, os LIDs construíram a convicção de que eles não vão adentrar o ambiente escolar de qualquer maneira, pois conheceriam a existência de “[...] toda uma dinâmica da qual eles terão que se apropriar”. A PS1 apontou ainda conhecimentos construídos sobre o planejar e sobre o pensamento pedagógico formulados pelos LIDs (PS1, 2019).

Nas narrativas dos LIDs entrevistados constatamos que todos eles sentiam-se preparados, o que em si foi um dado significativo comparando-se ao histórico da formação de

professores, em que a insegurança ao final da formação profissional era um dado preponderante. Não sentem medo da escola e das tarefas de um professor por acreditarem que aprenderam numa relação de indissociabilidade entre teoria e prática.

Uma concepção perigosa retirada das falas dos LIDs foi a de que o Pibid teria fornecido todo o arcabouço de conhecimentos de que necessita um professor. Esta compreensão pode limitar o interesse em continuar aprendendo sobre a docência, porque o conhecimento atendido pelo Pibid teria sido supostamente todo o conhecimento disponível. Isso foi de encontro ao que discutiu Paulo Freire (1996) quando se posicionou em favor do inacabamento do ser humano. Como atestou Freire (1996), estamos no mundo em um processo de aprendizagem contínua e certamente esses egressos do Pibid logo precisarão mobilizar os saberes advindos dos processos formativos à prática profissional, o que gerará tensões e dilemas, requerendo novos processos de aprendizagens.

No entanto, evidenciamos que se Tardif (2002) apontou que os modelos hegemônicos de formação docente não conseguiram impactar decisivamente as crenças dos estudantes da licenciatura, observamos com o Pibid que tais sujeitos passaram a rever condutas que antes os desviavam da profissão docente. Fizeram um movimento a partir da experiência no programa que os aproximou da “episteme da prática profissional”, observando os saberes dos práticos e dos formadores na universidade e se valendo deles para reforçarem sua segurança quando da atividade docente.

Assinalamos que estes resultados foram fruto do enfrentamento pelo Pibid/UFPE à histórica dicotomia que tem sido o calcanhar de Aquiles da formação docente: a tênue relação estabelecida entre o campo da formação e o campo da atuação profissional, entre teoria e prática, entre formadores e formandos permitindo que da aproximação desses binômios os LIDs construíssem a percepção de segurança, central ao trabalho docente.

Destes saberes construídos pelos LIDs, analisados nas seções acima, ainda notamos nos testemunhos excertos que se dirigiam como reflexões, apontamentos e opiniões extraídos do processo de aprendizagem profissional no Pibid e endereçados às possibilidades do curso de Licenciatura em História da UFPE para tratar da formação de professores. Sentimos nas falas dos LIDs criação de certa identidade e fundamento da profissão que os fez sair em defesa de uma formação crítica e reflexiva dos processos de formação docente.

7.4.3 Dilemas observados no processo de formação profissional, a partir da experiência no Pibid

Evidenciamos nesta seção aspectos que aqueles que estiveram na condição de LIDs colocaram como desafios à formação profissional docente depois da experiência obtida com subprojeto Pibid de História/UFPE. Nos testemunhos subtraímos que os LIDs se questionam e colocam questões para serem enfrentadas e refletidas pelo curso de Licenciatura tomando as especificidades da formação docente numa situação em que o Pibid serviu como um olhar para dentro do próprio curso. Estes olhares apareceram também nas narrativas dos PSs e nos CAs, endossando a necessidade de analisarmos as questões que foram colocadas pela formação inicial do professor de História.

No conjunto dos testemunhos, essa constatação aparece primeiramente com a percepção da existência de diferenças entre os estudantes de licenciatura participantes e os não participantes do Pibid quanto ao modo de raciocinar e se relacionar com os saberes do campo educacional e do ensino de História. Relataram os LIDs que na ausência do Pibid, faltaram mecanismos e propostas formativas arrojadas para valorizar a formação dos saberes pedagógicos no curso de licenciatura.

Ao questionarmos se a experiência do subprojeto Pibid de História/UFPE tinha gerado algum impacto no departamento âncora do curso de Licenciatura em História,¹¹¹ as CAs explanaram que: só conseguiram atingir os “estudantes participantes” do subprojeto. No Departamento de História – que responde pela organização do perfil e das propostas de formação docente na área – não teria havido mobilização para pensar a formação de professores com base nas experiências formativas do Pibid. O discurso das CAs foi de que existe certa resistência a propostas formativas que entendam a preparação de professores de História como profissionais do magistério da educação básica. A fala da CA2 explanou a razão da seguinte forma:

[...] há uma resistência muito grande por parte dos meus colegas... a maior parte deles não é... tem uma visão bastante... eu diria assim... reducionista sobre a formação de professores e do trabalho do professor de História... ele acha que é... a função dele é muito mais a de formação de conteúdo do que de especificamente fazer uma discussão sobre a formação de professores de História... dizem: “Isso é coisa da Educação e terê tarara” [...] é uma impressão subjetiva, mas a gente percebe isso... **na recusa em fazer uma proposta curricular mais arrojada...** você vê essa dificuldade aqui, né... dos professores... chamar professores especialistas em Ensino de História para debater a questão da formação de professores de História CA2, 2019).

¹¹¹ É importante essa afirmação porque ela explica qual é a unidade acadêmica que delibera as ações de formação no curso. Assim, o curso de Licenciatura em História é da responsabilidade do Departamento de História/CFCH, ainda que não seja o único a ofertar disciplinas que integram o currículo do curso.

Ao discutir o porquê de não se tirar proveito das experiências vividas com o Pibid, entendemos que a CA2 pretendia assinalar que as ações do subprojeto estariam divergindo das concepções formativas do corpo docente do Departamento de História que, por sua vez, tem o poder para deliberar sobre aspectos centrais que compõem a formação na licenciatura. Para os formadores do DH, segundo a CA2, o entendimento dominante é de que são exclusivamente “formadores de conteúdo”, estando no campo educacional os responsáveis pela formação para a docência. Isto foi ao encontro do que colocou Tardif (2002, p. 235) que a esses formadores se referiu como os que “mais se ocupam da formação cognitiva e entendem o campo profissional como aplicação”.

A professora CA1 corroborou com o exposto ao explicar que, para construir a proposta do subprojeto Pibid de História/UFPE, valeu-se de sua experiência como formadora de professores (ministrando componentes como Estágio Supervisionado e Metodologia do Ensino de História), mas que nenhum formador do Departamento de História, como dito em capítulo anterior, “[...] quis participar do Pibid e nunca quis discutir formação de docentes”.¹¹²

Se a formação inicial de professores se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da EB em suas etapas e modalidades, por que fragmentar, dicotomizar, separar segmentos da formação docente ao invés de tratá-los de forma integral, como um todo, como determinam as DCNs para a formação de professores? Se as DCNs, desde o início do século XXI, requerem a intencionalidade de uma formação docente com identidade própria, explicitada por currículo de curso de licenciatura, mantê-la dependente da formação do bacharel, ou não se comprometer com uma mudança “arrojada” só acentua a desvalorização da formação profissional (BRASIL, 2015).

Segundo dados dos relatórios institucionais e das entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Institucional do Pibid houve, inicialmente, por parte do Pibid/UFPE, a intenção de propor um projeto de formação de professores baseado nas estratégias formativas do Pibid. Destacamos que, desde os primeiros relatórios, chegou-se a cogitar “reflexões em torno das propostas de currículo” da formação docente. Essas iniciativas foram confirmadas pela CI do projeto institucional UFPE, mas que devido dificuldades encontradas no processo, foram abortadas. A mesma situação aconteceu no microcosmo do subprojeto de História, pois, se no relatório de 2016, havia alusão à incorporação de concepções do Pibid no processo de discussão

¹¹² Em entrevista, a Coordenadora Institucional (CI) do Pibid revelou que houve iniciativas para se discutir um projeto de formação de professores apoiados no Pibid, mas que infelizmente depois de alguns encontros não houve maiores desdobramentos.

da formação docente, após 2016 já não mais aparecem qualquer menção, corroborada pelas falas das CAs (PIBID/UFPE, 2016, p. 244).

A LID3, ao falar sobre o fim das atividades do subprojeto de História,¹¹³ questionou os organizadores do curso e indagou: “[...] se somos uma maioria dentro do curso de História que faz o curso de licenciatura... por que a gente não está tendo esse incentivo à prática dentro da universidade?”. Para os LIDs, o campo da prática foi a *célula mater* do aprender a ser professor. Questionaram a ênfase dada, durante a formação inicial, à instrução de conteúdos sem que uma mesma importância se conferisse aos conhecimentos referentes ao campo profissional (LID3, 2019).

A vivência intensa com o Pibid e a percepção de uma relação estreita entre teoria e prática na formação fez com que estes LIDs entrevistados depositassem no programa a razão de ser da segurança construída para atuarem na docência. Analisamos este peso como uma questão crítica e que revela a necessidade de se planejarem espaços e projetos de prática profissional durante a formação inicial que pense claramente na construção da identidade docente destes estudantes. O Pibid foi um programa que se inseriu no currículo do curso e demonstrou sua relevância no incentivo a construção de saberes necessários à docência por licenciandos, mas não pode ser o espaço central para aprendizagem da docência, pois isso pode pôr em questão as dimensões necessárias ao curso de licenciatura.

A LID3 continuou explicando que se sentiu privilegiada por poder frequentar o Pibid do início ao fim da formação acadêmica, mas que as experiências adquiridas neste processo não foram absorvidas pelo curso de licenciatura em História. Para afirmar isso, ponderou:

Acho mais ainda um retrocesso o fato de que o Pibid acabou e não houve nenhum interesse do corpo estudantil em tentar manter o Pibid vivo... Não houve protesto, não houve nada... então eu acho que é algo a se pensar sobre essa relação entre o Pibid e a graduação... a importância dele – como eu te disse –, dele ser um programa que foi negligenciado a um tanto que é... muita gente do curso de História nem sabe o que é o Pibid, ou o que foi o Pibid, ou quais foram os resultados do Pibid... o que é que o Pibid fez de importante para o curso (LID3, 2019).

A LID3 criticou a inexistência de um contato com as ações que foram desenvolvidas pelo subprojeto de História/UFPE por parte do curso de História, dizendo que muitos dos integrantes do curso não souberam das atividades realizadas e do legado para a formação de professores. Questionou, assim, o fato de um acontecimento recente e singular (visto não ter acontecido em outra oportunidade) ter obtido pouco eco para além dos sujeitos que participaram

¹¹³ Com o fim do prazo de validade do edital CAPES nº 61/2013, não houve uma nova submissão à CAPES, no edital seguinte, eclipsando-se a participação no Pibid do curso de Licenciatura em História da UFPE.

das atividades. Analisamos que a LID3 aludiu que houve um silenciamento por parte do próprio curso no que se referiu às ações formativas realizadas pelo subprojeto e de suas possibilidades para (re)pensar o próprio processo de formação profissional no curso de licenciatura.¹¹⁴

Outro elemento foi o que registrou a fala de LID3 que disse não ter observado nenhum ato de resistência por parte do corpo estudantil da licenciatura com as medidas políticas que levaram à descontinuidade do subprojeto de História/UFPE. A LID3 argumentou que não existiu mobilização do setor e que a isso se somou o desinteresse do corpo docente responsável pela formação, desembocando na descontinuidade do subprojeto. Compreendemos que talvez a mobilização estudantil fizesse efeito, mas ponderamos que, nas normas do programa, a submissão de um subprojeto ao projeto institucional foi atribuição que assistia aos formadores (com experiência em formação de professores de História) e não ao corpo estudantil (Portaria nº 96/2013). Os estudantes vivenciam um processo de formação, mas não possuem dentre suas atribuições tarefas como deliberar sobre as estratégias formativas do curso.

Historicamente, a formação de professores tem sido marcada pelo domínio de uma ótica bacharelesca, como demonstrado no debate teórico deste trabalho. Como esperar que os estudantes de licenciatura – muitos deles ainda sendo formados sob tal ótica –, sozinhos, se comprometam com a mudança? Em estudo de tese desenvolvida no PPGE da UFPE, a professora Danielle Camelo Farias foi evidenciando diversas relações de poder que foram empecilhos no curso de Licenciatura em História da UFPE à efetivação de uma aproximação entre o currículo do curso e as expectativas do campo da formação profissional. A pesquisadora constatou que o curso em questão, ainda que tivesse cumprido determinadas exigências legais, depois de ter feito dura resistência, e implementado uma reforma curricular para adequar-se ao perfil de formação com vistas a preparar profissionais para o magistério, manteve aproximações com a tradição bacharelesca, estabelecendo barreiras à constituição de uma identidade própria ao curso de licenciatura em História. As posições que se confrontaram no curso em questão, entre a formação pedagógica e a formação disciplinar, fizeram persistir, a partir da análise da pesquisadora, a ideia de subsunção da licenciatura pelo bacharelado (FARIAS, 2019). Daí, questionamos: as iniciativas que visam aproximar os estudantes da licenciatura do campo de trabalho, não precisariam partir também dos formadores?

¹¹⁴ O curso de História da UFPE é um dos mais antigos da instituição e funciona desde os anos 1950 (a UFPE data de 1946). Sua História tem percursos estreitos com o campo de desenvolvimento do saber histórico, mas poucas atividades de formação docente dentro de sua tradição. O Pibid estaria apontando enquanto um corte na história do curso. Para maiores reflexões sobre o curso, consulte a tese de Danielle Camelo Farias, intitulada “Concepções de Formação Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da UFPE em Contexto de Reforma Curricular” (UFPE, 2019).

O conjunto de participantes do subprojeto apontou ainda para a existência de diferenças entre os estudantes que participaram e aqueles que não tiveram a possibilidade de atuar no Pibid. Cada membro do subprojeto, a partir do seu lugar de fala, observou uma série de elementos que retrataram este estudante que não participou em relação ao integrante do Pibid.

Para as CAs, a diferença chegou a ser “gritante”, pois os estudantes que participaram do subprojeto olham o processo de ensino-aprendizagem buscando as possibilidades de um trabalho relevante com os alunos da EB (olhar investigativo), enquanto os estudantes que não participaram estariam mais propensos a encarar o aluno da escola pública como culpado pelas dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos históricos, sem a devida preocupação com o “como” fazê-los aprender. Também assinalou a desvalorização da formação pedagógica pelos estudantes que não vivenciaram o Pibid (CA1, 2019).

Os PSs entendem que os estudantes que não experienciaram o Pibid vivenciam o componente curricular de Estágio Supervisionado com dificuldades. Realizam situações rápidas e cronometradas de observação e intervenção, faltando tempo ao responsável pelo estágio para se sentar, planejar e discutir as ações dos estagiários, bem como avaliar os resultados das intervenções. Os PSs ainda comunicaram a diminuta participação na formação do estagiário. Entendemos que o Pibid, por meio das falas dos supervisores, compôs instrumento capaz de otimizar/problematizar as propostas de Estágio Supervisionado – servindo como instrumento potencializador do estágio. E defendemos isso a partir do que narrou a PS1, pois ela disse que “passou a avaliar os relatórios dos estudantes de estágio” depois de ter experimentado o Pibid (PS1, 2019).¹¹⁵

Já os LIDs disseram que a diferença entre os participantes e não participantes se revelou desde a forma como olharam e se posicionaram frente a realidade escolar até a forma como pensaram as estratégias didáticas em sala de aula. Revelaram que o acompanhamento no componente de Estágio Supervisionado não possibilitou que eles tivessem a presença que houve no Pibid e requerem que tal experiência da relação universidade e escola se torne a “regra e não uma exceção” (LID2, 2019). Talvez fosse oportuno pensar na mobilização de esforços para se constituir caminhos que possibilitem abarcar situações formativas consideradas bem-sucedidas no interior do Pibid para repensar a formação por meio do componente de estágio.

¹¹⁵ Vale anotar que Pibid e estágio não são a mesma coisa. Enquanto o primeiro é um programa de formação de professores possuidor de um financiamento e de uma legislação específica, o estágio é um componente curricular obrigatório que tem objetivos parecidos, mas não idênticos. Dos participantes de iniciação à docência é demandado que cumpram estágios, já se o estudante não participa do Pibid isso não implica a integralização de seu curso.

Estes testemunhos, no todo, disseram-nos que não é um programa de formação docente que vai solucionar os desafios da formação de professores, pois são necessárias posições enérgicas no sentido de promover a mudança mais difícil, a que toca no cultural, que tradicionalmente acompanha a formação de professores. Dessa forma, talvez, possamos fazer frente a concepções pedagógicas historicamente aprendidas e consolidadas que continuam a defender a subsunção da formação docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar a realização deste trabalho várias dúvidas nos ocorriam. Elas se transformaram em questões que foram lapidadas e passaram a orientar o percurso da investigação, tendo adotado a seguinte formulação: quais são as nossas preocupações epistêmicas? Que quadro teórico teremos que tomar como referência para ler e interpretar os dados coletados? Qual será o nosso percurso metodológico? Que temas e estratégias nos valeremos para construir um conhecimento que, a partir dele, outros se formem? Resolver estes problemas colocados foi o primeiro passo para o amadurecimento de nossa problemática e a definição de nossos caminhos.

Toda as preocupações iniciais tiveram sua raiz nas expectativas criadas pelos pesquisadores, para diante do objeto de estudo ser coerente o suficiente com vistas a retratar uma realidade difícil que é a formação de professores de História no Brasil.

Já para tratar diretamente da problemática que viria a ser o ponto de partida da investigação fomos instigados a cercar o objeto por meio de um grupo de questões. Estas mediante leituras, reflexões e análises, dialogavam relevantemente com a experiência de dois anos do autor desta dissertação com o programa, na condição de licenciando de iniciação à docência. As questões foram tecidas da seguinte forma: como se organiza o Pibid em nível nacional e local? Sob quais bases foi formulado o projeto institucional da UFPE em resposta às chamadas do Pibid? Quais as estratégias formativas foram criadas e desenvolvidas, especificamente, pelo Pibid de História/UFPE? Quais foram consideradas significativas pelos LIDs do subprojeto de História/UFPE? Quais as formas de ser e agir deste subprojeto? Que contribuição trouxe a formação aos egressos de iniciação à docência do subprojeto de História, no que se refere aos saberes necessários à atuação profissional docente? O que dizem esses egressos de iniciação à docência do subprojeto sobre a contribuição do Pibid para o futuro exercício como professores de História?

As indagações supracitadas, em um primeiro momento, pareciam simples, mas revelaram-se paulatinamente como uma teia de discursos e significações. Dessa maneira, tivemos que agir, cascavilhando com cuidado para contemplar a problemática que na introdução foi anunciada da seguinte forma: compreender como os egressos de iniciação à docência do subprojeto Pibid de História/UFPE que atuaram sob a vigência do Edital nº 61/2013 construíram saberes necessários à docência.

Tivemos um empenho intenso em leituras para analisar as questões que apareceram em decorrência das peculiaridades que envolviam o estudo, para que, daí, compuséssemos o objeto

teórico. Essa *démarche* teórico-metodológica teve o intuito de ir como uma luneta invertida afunilando o objeto para resultar na compreensão de como os egressos de iniciação à docência construíram tais saberes da profissão que circundaram os desafios de um subprojeto de História desenvolvido no curso de Licenciatura em História da UFPE entre 2014 e 2018. Ou seja, o objeto da nossa curiosidade epistêmica foi, ele mesmo, instrumento de nossa aprendizagem sobre a construção do conhecimento na mesma medida em que agíamos para criá-lo e notávamos que nos colocamos numa posição de reflexão sobre o logos da própria construção do saber.

O objeto de estudo posiciona a pesquisa no campo da formação de professores, especificamente no domínio dos saberes docentes na formação inicial do professor de História, por meio de um programa de iniciação à docência. Estas escolhas acabaram por ser alargadas ao longo do estudo necessitando outros referenciais atinentes às questões e aos dados que emergiam da realidade estudada. Motivados por reflexões de Batista Neto (2006); Freire (1996); Tardif (2005; 2002); Shulman (1986); Mizukami (2005); Gatti *et al.* (2014; 2019), seguimos tentando desvendar um pouco mais nosso objeto de estudo, cientes de que o futuro aguarda aprendizagens referentes à temática dos saberes da docência.

Com o intuito de caracterizar o Pibid quanto à finalidade, objetivos, procedimentos e instrumentos para a formação inicial de professores, analisamos editais, portarias e relatórios da organização do Pibid. Estes documentos nos ajudaram a perceber sob quais diretrizes o programa se orientou e funcionou, bem como suas peculiaridades. Recorremos às fontes documentais como procedimento metodológico elementar, utilizando-nos da análise temática categorial como técnica de análise das informações.

Os documentos revelaram que o programa Pibid foi lançado em 2007 e que os sucessivos instrumentos normativos refinaram-se, atingindo um contexto específico que possibilitou imprimir ao período entre 2014-2018 aspectos singulares. Constatamos que o programa se expandiu, até o período em estudo, em número de estudantes, professores e IES, aí incluídas as IES privadas sem fins lucrativos, consequentemente alargando o volume de envolvidos nas ações. Assinalamos que o período recoberto pela primeira década e o início da segunda do século XXI foi de um projeto político (política de governo) que, com suas intenções e ambiguidades, idealizou políticas educacionais e promoveu investimentos no campo da formação de professores, tendo como consequência a criação e, posteriormente, a expansão de programas como o Pibid. Evidenciamos a partir dos dados analisados o movimento dinâmico das políticas públicas que dependendo do contexto sociopolítico no qual se instalem, ora ressaltam, ora eclipsam determinados projetos como foi o caso do Pibid posteriormente ao

contexto de 2014. Ressaltamos também o papel do Estado na promoção de políticas de valorização do magistério e a relevância da sua intervenção, tanto no desenvolvimento quanto no recuo do Pibid.

Os instrumentos normativos que regulamentaram o Pibid demonstraram que o programa possuiu diferentes facetas direcionadas para a formação pedagógica dos professores de par com as necessidades da educação básica. A Portaria nº 96/2013 foi elaborada tomando os olhares de diversos formadores e foi um documento que avançou em relação aos anteriores ao incorporar as ideias das IES e áreas do conhecimento integrantes do programa, assim como dos sujeitos que materializaram as estratégias. Demonstrou que o Pibid se materializa na realização de um projeto institucional submetido pelas IES e que por meio deles buscou-se reverberar práticas que tivessem apoiadas em uma ação institucional, racionalmente concebida (planejada), ação coletiva, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara enquanto componentes centrais das estratégias formativas. Isto incidiu em questões relevantes que historicamente circundam o campo da formação de professores.

No que diz respeito à finalidade, o Pibid foi uma política que se materializou quando licenciandos se inseriram nas escolas, com o suporte de formadores nas IES e de supervisores nas escolas-campo de atuação. A inserção do programa na escola foi considerada a situação inicial de uma série de relações que tinham conexão com questões, como a relação entre a IES e as escolas de EB, bem como as formas de se alinhar estratégias que combatessem a desarticulação entre teoria e prática e o distanciamento do professor supervisor dos processos formativos dos licenciandos, entendendo que todos estes sujeitos possuíam capacidades de formar o outro, bem como de se formarem. Os documentos revelaram, em seus objetivos, que o programa acenou com a possibilidade de dirimir problemas quanto às distâncias nas relações entre unidade formadora e o campo da prática, aportando benefícios para ambas durante o processo de formação do licenciando participante.

Com base no *corpus* documental, observamos a existência, durante as etapas de desenvolvimento do Pibid, de algumas hierarquias entre os campos do conhecimento que compunham o currículo da educação básica. Essas hierarquias valorizaram áreas das Ciências Exatas e da Natureza e relegaram as Humanidades ao papel de apêndice das ações. Isso só foi desfeito por meio da Portaria nº 96/2013 que retirou os demarcadores de importância que hierarquizavam um campo do conhecimento em desfavor do outro, como igualmente contemplou cursos de Ciências Humanas na mesma proporção, ou até um pouco mais elevada, que as áreas ditas “duras”. Isso representou equidade no atendimento aos saberes que compõem a cultura escolar e corroborou o processo de expansão em vários sentidos que pudemos notar

do Pibid até este período. Em nenhum outro edital o programa conseguiu atingir os níveis de atendimento estabelecidos no recorte temporal analisado, recuando bruscamente em seguida devido a uma crise política e a hegemonia de novos interesses que reduziram o impacto do programa.

Observamos que a forma como o Pibid se organiza, define-se e se estrutura busca dar autonomia a cada IES para promover – dentro da diversidade cultural que abrange os territórios brasileiros – processos formativos aliados a uma compreensão do ser e fazer docente. Essas situações envolveram escolas e universidades cada um com os seus integrantes para que, acontecendo a formação docente, também combatessem visões de senso comum sobre o trabalho educativo do professor na escola. Buscou que o arcabouço montado pudesse abalar as crenças pré-profissionais que possuem os licenciandos, vítimas de toda uma engrenagem que, por vezes, os afastam de uma compreensão complexa sobre a docência.

A UFPE aderiu ao Pibid desde o início efetivo de suas ações com o intuito de combater primeiramente a perda que sofriam seus estudantes de licenciatura com relação à formação pedagógica e, em segundo lugar, a precária situação das escolas de educação básica quanto às aprendizagens dos alunos. Foi um processo formativo e ao mesmo tempo uma luta política. Buscou por meio do contato frequente com a prática proporcionada pelo programa que os estudantes atingissem certa dimensão reflexiva da docência. Na UFPE, o programa revelou tensões iniciais e desafios quanto ao estabelecimento da conexão universidade/escola, que fizeram eclodir alguns conflitos para o estabelecimento dessa ponte. Superados os problemas iniciais, o programa se consolidou na instituição e nas escolas parceiras, o que pode ser interpretado no aumento do número de sujeitos envolvidos e de interessados. As dificuldades inicialmente vivenciadas para a implantação e desenvolvimento das ações do Pibid/UFPE anteriores a 2014 permitiram que o programa fincasse raízes e demonstrasse a concepção pedagógica que o criou na IES, formando uma base para a construção de saberes da docência por licenciandos integrantes.

Em 2014, o programa conheceu um *boom* dentro da UFPE, tendo sido desenvolvidos 24 subprojetos com mais de 700 envolvidos entre estudantes de licenciatura, professores-supervisores e professores universitários. Dentre as IES pernambucanas que participaram, a UFPE foi, inegavelmente, a de maior participação durante o período, na região. Foi aí que o curso de licenciatura em História apareceu com número razoável de integrantes compondo um subprojeto. Neste momento também se criaram mecanismos que visaram legitimar as estratégias de formação da IES diante da CAPES, desde seu estudo para incidir sobre o trabalho docente, considerando a realidade pernambucana, até as táticas criadas para inserir, acompanhar

e avaliar o andamento de seus subprojetos. Isso demonstrou que as ações no Pibid não acontecem por acaso, mas que para tal são estabelecidos parâmetros formativos.

Os dados evidenciaram ainda que as reuniões se configuraram em estratégia-chave para propor, orientar, coordenar, socializar as atividades realizadas e avaliar os trabalhos do projeto institucional e dos microprojetos a ele associados. A UFPE acabou entendendo que a formação docente, por meio do programa, requeria investigação sobre a prática docente, numa proposta em que, da inserção à síntese das intervenções, buscava a formação de um professor que realizasse pesquisa e soubesse sistematizar e socializar conhecimentos produzidos.

Dentre os princípios da perspectiva institucional na condução do Pibid, identificamos a relação teoria e prática, expressa pelo interesse em tomar o campo da prática como espaço de problematização e construção do saber. No Pibid, a atividade da docência não foi concebida separada da reflexão. Buscou-se, ao contrário, que a prática fosse combustível de tal atividade, implementando ações neste sentido. Logo, poderíamos dizer que foi a célula *mater* do Pibid/UFPE a formação docente a partir de experiências e análises de práticas concretas que favorecessem a relação ação-reflexão em perspectiva dialética e em construção gnosiológica.

A relação universidade/escola no Pibid/UFPE, a partir da análise do *corpus* documental, demonstrou que a conexão foi estabelecida a partir da compreensão de que ambos os espaços formativos são parte do processo de constituição do profissional em formação. A materialização desta proposta foi marcadamente desenvolvida pelas atitudes dos sujeitos participantes diante de suas atribuições na escola e na universidade. Assinalamos que a relação universidade/escola, no âmbito do Pibid, foi construída de forma a que os sujeitos se movimentassem numa relação de troca e partilha de saberes, colocando professores da EB e estudantes da licenciatura em movimento de trânsito junto aos professores universitários envolvidos demonstrando que não se forma um professor a não ser em um trabalho coletivo.

No que diz respeito aos saberes da docência que emergem como focos da construção pelos licenciandos integrantes do Pibid/UFPE, os dados podem ser evidenciados mediante três subcategorias relevantes: *construção do conhecimento pedagógico*; de *capacidades interdisciplinares e do trabalho colaborativo e dialógico* e a *capacidade comunicativa*. Observamos que dos estudantes de licenciatura foi esperado que se abrissem à possibilidade de conhecer o aluno da EB, suas dificuldades e formas de aprendizagem, buscando com isso incentivar a criação de propostas pedagógicas diferenciadas e atentas às necessidades educacionais do grupo de alunos com os quais os licenciandos estiveram em contato. Esperou-se que essa aproximação permitisse a criação de um conhecimento sobre as possibilidades de aprendizagens para os alunos da EB.

Quando somos estudantes envolvidos por uma tradição de formação profissional bacharelesca, compreendemos que uma guinada que possibilite pensar as necessidades educacionais dos alunos da escola pública é um desafio e tanto. Poder constatar que a IES em análise focou nos saberes pedagógicos, pensados para atender os desafios que enfrentam jovens nas carteiras escolares, demonstra compromisso da UFPE, por meio do Pibid, com o enfrentamento do histórico descaso com a preparação profissional de professores. Incentivou que os processos de formação na escola pudessem se refletir na preparação de professores preocupados, não somente com o saber, mas com o saber e o saber como fazer.

As práticas interdisciplinares foram intencionadas desde a submissão de subprojetos interdisciplinares pela UFPE e do interesse de que todos os subprojetos pudessem desenvolver dentro de suas ações práticas com este viés. O trabalho colaborativo e dialógico intencionou que os sujeitos partícipes do processo interagissem e se ajudassem na conquista de metas comuns. Foi um espaço concebido para ocorrer o diálogo com vistas à construção de saberes sobre a docência.

Outro objetivo buscado pelo projeto do Pibid/UFPE foi que os licenciandos desenvolvessem a capacidade de comunicar suas experiências na escola em eventos e outros espaços de difusão. Pretendia-se também desenvolver, no licenciando, a segurança necessária para sistematizar e aprimorar as ações realizadas no contato com a escola.

As estratégias e práticas realizadas no interior do subprojeto de História/UFPE tomaram maiormente o campo da prática da docência como instrumento do planejamento das ações e local de aprendizagem profissional. Não obstante, em um único ano em específico (2015), os trabalhos enfatizaram técnicas e estratégias do campo disciplinar de referência demonstrando que houve esses dois momentos no processo formativo dos estudantes de licenciatura que integraram o subprojeto. A concepção adotada visou incidir em aspectos relativos à relação teoria e prática, atitude investigativa sobre a escola e o ensino e a relação universidade/escola por meio da integração dos sujeitos no campo da escola. Esperava-se dos estudantes de licenciatura o desenvolvimento da capacidade de realizar tarefas e saber fundamentá-las; de trabalho colaborativo e planejado.

Constatar que duas professoras formadoras, uma vinculada ao DH e outra ao CE, estiveram juntas na missão de formar professores foi um dado que nos trouxe esperanças quanto a diálogo entre as perspectivas e segmentos das IES que buscam formar o professor de História. Observamos que essa união no interior do Pibid apresentou potencial para que se pensassem ações complexas e conjuntas direcionadas a uma formação mais integral do neófito. A forma

como os professores supervisores foram percebidos, expressa na concepção do subprojeto enfatizou o papel deste enquanto sujeito formador.

A análise das falas dos que estiveram na posição de licenciando de iniciação à docência (LIDs) sobre as estratégias do subprojeto Pibid de História/UFPE que eles reconheciam como relevantes e do processo de construção dos saberes necessários à docência, pautamos quatro categorias que evidenciaram elementos estratégicos que incidiram e oportunizaram que os LIDs construíssem conhecimentos sobre o trabalho docente. *Saber planejar, Saber pedagógico, saber de que o professor é um pesquisador*, assim como os *Significados atribuídos à experiência no subprojeto Pibid de História/UFPE* foram estas categorias.

O saber planejar foi competência requerida para o plano institucional, quando da escrita dos subprojetos e da elaboração dos relatórios institucionais, como também foi demandada pelas ações do subprojeto Pibid de História/UFPE que se revelaram, enfaticamente, na fala dos egressos de ID entrevistados, por meio da atividade de construção de planos didáticos como estratégia formativa. Esses direcionamentos quanto ao plano didático partiam das reuniões orientadas com a Coordenação de Área e os demais colegas LIDs e supervisores. Essas reuniões eram realizadas na IES e nas escolas-campo do subprojeto e por meio da atividade de planejamento os LIDs compuseram suas atividades atentando à fundamentação para a intervenção realizada na escola-campo. Com isso, construíram uma concepção sobre como se planeja o momento pedagógico para/com os alunos da EB. A prática do subprojeto em realizar atividades de planejamento e replanejamento, execução e reexecução dos planos idealizados pelos LIDs pareceu ter auxiliado a que eles refletissem sobre suas ações e planos, demarcando com isso um antes (inicial) e um depois (fruto dos planos já realizados), saindo de um não lugar, inicialmente sentido, para uma posição que viu neste momento relevante fundamento à atividade docente.

Assinalamos que o planejamento didático serviu para acoplar o pensamento pedagógico que os LIDs construíram. Estes desenvolveram um tato para pensar o “como” eram necessários as estratégias didáticas e o papel que desempenhavam no fazer aprender História dos alunos da EB. Tiveram que, muitas vezes coletivamente, desenvolver a criatividade e sensibilidade para olhar as aprendizagens de que necessitavam os alunos dentro dos contextos que estavam inseridos. Os LIDs perceberam que o conteúdo específico da História por si só não era suficiente, sendo com isso necessário construir uma concepção que colocasse os alunos da EB no processo de construção do saber, atentando aos saberes que os jovens discentes da EB já possuíam. Os LIDs, conseqüentemente, perceberam que a atividade da docência requer uso de

diversas linguagens e que é relevante pensar nas possibilidades de aprendizagens do saber que ministram.

No que se refere ao saber que constitui um professor-pesquisador, descobrimos que desde o início do processo os LIDs estimularam, a partir de propostas contidas nos subprojetos, a construir um conhecimento sobre a atitude investigativa. As propostas formativas lançadas para o conjunto dos participantes do subprojeto de História/UFPE fizeram com que os LIDs se mobilizassem no sentido de tecer a teia de seu próprio conhecimento sobre a pesquisa no programa. Assinalamos que vários elementos incidiram sobre a apropriação do conceito de professor-pesquisador, destacando-se que as estratégias formativas analisadas permitiram que estes estudantes construíssem conhecimentos ancorados em duas perspectivas, uma que se baseou na episteme da prática profissional e a outra que foi pensada a partir do campo cognitivo da História. Os contextos escolares com os quais os LIDs tiveram contato, assim como a supervisão prestada na escola-campo pode ter sido o diferencial na construção de uma concepção sobre o professor-pesquisador de sua prática profissional, para além das estratégias criadas pelo subprojeto.

O dado acima demonstrou como o campo da prática e o papel do professor supervisor que está inserido nela podem ser relevantes para a construção profissional do professor em formação. O acompanhamento sistemático e estreito pode render ao aprendiz uma oportunidade ímpar para conhecer as necessidades da escola ao mesmo tempo em que se forma na IES que, por sua vez, permite o processo de reflexão, estimulada pela curiosidade epistêmica construída no campo da prática.

Observamos que apesar do Pibid conter em suas normativas nacionais e locais o estímulo à prática interdisciplinar, esta manteve-se em estado latente, nos documentos dos relatórios, bem como nos testemunhos dos depoentes do subprojeto de História. Fato que poderia vir a ser melhor desenvolvido se assim o subprojeto de História se renovasse mediante os editais posteriores, tendo em vista que notamos, a cada ano, a tentativa de suprir deficiências de anos anteriores, como, por exemplo, na progressiva atuação dos LIDs em sala de aula e no alinhamento com propostas formativas específicas ao campo da formação docente. Nesse sentido, a atuação dos supervisores na escola pode ser diferencial na construção de uma concepção sobre os conhecimentos que os LIDs venham a desenvolver.

Para tratar dos significados atribuídos ao Pibid, reunimos saberes advindos da experiência, aquelas percepções que foram marcantes com o término das atividades. A partir dos dados de entrevistas, montamos três subcategorias que disseram sobre estes sentidos empregados, foram elas: *relevância do trabalho colaborativo e dialógico; segurança*

construída para atuar enquanto docente da educação básica; fragilidades da formação inicial notadas com o Pibid. Assinalamos que houve trabalho colaborativo durante diversos momentos para a execução das atividades planejadas. Todo o processo foi desenvolvido em grupo o que possibilitou construir conhecimentos e aprenderem com os demais integrantes do subprojeto, além das possibilidades de trocas emocionais, cognitivas e afetivas. O processo de trocas estabelecidos no interior das atividades do subprojeto de História/UFPE oportunizaram avaliações por parte dos pares experientes e exercícios reflexivos que fizeram os LIDs construir, com segurança, o que precisavam para a atuação docente. Puderam também construir uma concepção sobre a formação inicial apontando que a experiências no Pibid os fez refletir sobre os processos de preparação, notando diferenças e carências que podem, a partir do Pibid, servir como instrumento para (re)pensar aspectos da formação docente. Segundo os LIDs, a experiência de imersão por meio de estratégias que prezem pelos processos reflexivos na relação entre universidade/escola poderia ser ampliada para todos os estudantes de licenciatura que adentram o ensino superior.

Os testemunhos recolhidos observam a resistência por parte do curso de licenciatura em História na proposição de um currículo arrojado e interligado à formação profissional e que valorizasse, no curso, as experiências do Pibid. Além disso, notou-se um abismo entre o olhar lançado sobre o trabalho educacional entre LIDs e os estudantes não participantes do Pibid considerando que os últimos, nas falas dos entrevistados, apresentaram dificuldades em entender e valorizar a complexidade do trabalho do professor e do conhecimento científico na área de Educação.

Assinalamos que o espaço/tempo do subprojeto Pibid de História/UFPE proporcionou atividades que valorizaram a formação pedagógica e deram sentido a uma formação docente voltada à preparação daquele/a que deseja se inserir na educação básica de forma qualificada. Nas ações empreendidas, os estudantes aprenderam a pensar e raciocinar sobre atividades próprias da docência entendendo as tarefas de planejamento e fundamentação do trabalho como relevantes.

O principal dado que permeou todo o trabalho e que ressaltamos aqui é a percepção de que o Pibid de História/UFPE tencionou um trabalho coletivo de formação do professor. Isso foi demonstrado pelo valor conferido pelos que participaram da formação na condição de licenciando de iniciação à docência. Os LIDs entrevistados tiveram que construir uma concepção de trabalho coletivo em que, da Coordenação à supervisão, passando pelos colegas LIDs, todos aportavam conhecimentos relevantes ao desenvolvimento do outro e de si próprio.

Formar docentes não se configura atividade simples, requer, ao contrário, um trabalho de muitas mãos.

Por fim, consideramos que os LIDs construíram saberes necessários à docência devido às várias situações, como: a ambiência criada pelo Pibid (a relação entre universidade/escola), a relação de acompanhamento junto aos coordenadores, supervisores e colegas LIDs, da mesma forma que em decorrência das estratégias elaboradas e desenvolvidas que visaram temáticas centrais da formação docente extraídas de acontecimentos retirados dos contextos em que cada um esteve envolvido.

Diante dos resultados expostos com base nos objetivos específicos, consideramos importante acrescentar algumas considerações pontuais:

- A formação docente é um processo complexo e a implementação de um programa vinculado a um currículo na formação inicial auxilia a potencializar reflexões sobre a preparação de docentes.
- O Pibid não é a formação de professores, mas pareceu tomar corpo como principal espaço de relação teoria-prática na formação inicial, fato que julgamos problemático;
- A oportunidade de uma relação estreita entre a universidade/escola, formadores e formandos em ambos espaços formativos disse de pontos cruciais os quais os LIDs, PSs e CAs remeteram forte sentido formativo.

A partir dos dados analisados e dos resultados que encontramos e que foi descrito na síntese final, consideramos que se confirma a hipótese inicialmente lançada. Por esta razão, afirmamos que as atividades realizadas no interior do subprojeto Pibid de História/UFPE auxiliaram na compreensão da docência como atividade complexa e estabeleceram aproximações entre conhecimentos específicos e pedagógicos, expondo os estudantes de licenciatura integrantes das ações a uma diversidade de saberes de que necessitarão quando do exercício profissional.

As estratégias e as vivências dos LIDs sob a égide do subprojeto de História/UFPE ainda que tenham desenvolvido técnicas e formas de conhecimentos que aludiram ao campo do saber específico da História ainda não conseguiram ser hegemônicas nesse âmbito, necessitando dos saberes pedagógicos para se ter coerência com as aprendizagens dos estudantes de licenciatura quando dos momentos de planejamento, pesquisa, intervenção e síntese dos trabalhos nas escolas-campo. As relações tecidas no interior deste subprojeto de Pibid também foram diferenciais no sentido de aproximação com as competências da docência.

Por tais razões, o processo de pesquisa nos levou a suscitar novos questionamentos. A aproximação com o objeto, os sujeitos e o campo de investigação remeteram-nos a desvendar novas questões tais como:

- Como a UFPE abraçou o Pibid após o Edital nº 61/2013 levando em consideração todo o contexto que envolveu o programa a partir da crise econômica, política e social que se abateu no país desde 2015 e dos cortes que o atingiram?
- Por que o Pibid foi inicialmente pensado e posteriormente descartado enquanto instrumento para pensar a formação inicial de professores pela UFPE?
- Quais egressos de iniciação à docência que vivenciaram o Pibid se inseriram no magistério da Educação Básica?
- Será que as aprendizagens construídas no Pibid são mobilizadas nas práticas docentes destes egressos de iniciação à docência nas escolas de EB às quais se inseriram?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº 2, p. 281-295, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. Política e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n. 145, p. 112-129, jan. abr. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 15.01.202

AYRES, Ana Cléa B. M. **Tensão entre matrizes: um estudo a partir do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF. Niterói (RJ), 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA NETO, José. Saberes Pedagógicos e Saberes Disciplinares Específicos: os desafios para o Ensino da História. In: SILVA, Aída Maria Monteiro *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: Endipe, 2006. pp. 51-71.

BATISTA NETO, José. **Memorial** (Concurso de Professor Titular em Educação), Centro de Educação, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

BORGES, Célia; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê Saberes docentes e sua formação. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, p. 11 – 26, 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10 Abr. 2019.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em: 15. Abr. 2019.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 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. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital Pibid nº. 61 /2013. Apresenta as normas para seleção de projetos institucionais com início em 2014. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/62**. Documenta, Rio de Janeiro, n. 10 de dezembro, 1962.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-de-abril-de-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de maio de 2019

CACETE, Núria Hanglei. **Breve História do Ensino Superior Brasileiro e da Formação de Professores para a Escola Secundária**. Educ. Pesqui, São Paulo, V.40, n.4, p.106-1076, out/dez 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p.105-124, dez. 2015. Semestral.

CAMELO, Danielle Cristine. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Memória da Prática de Ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 2, pp.247-252, jul./dez., 1992.

CERRI, Luis Fernando. A formação do professor de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p.167-186, 2013. Semestral.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **O ensino da compreensão de textos na educação infantil:** os saberes e as práticas das professoras. 2015. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

DUARTE, José Henrique. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 601-625, agosto, 2003.

DUARTE, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica:** a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011b.

FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.) **A prática do ensino de história.** São Paulo: Vozes; Cedes, 1984. p.13.

FENELON, D. R. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino.** Caderno CEDES, Campinas, n. 8, p. 23-35, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p.21-49, jan. 2016. Semestral.

FERREIRA, Robson Chacon. **Pibid Biologia UFPE: história de uma semente educacional**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012.

FONSECA, S. G.; RASSI, M. A. C. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. **SAECULUM**. João Pessoa, jul/dez. 2006, p. 108 – 124.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 11.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010.

FORPIBID. Carta. 25 de janeiro de 2015. **Carta em defesa do PIBID** - Por mais e melhor formação de professores, por mais qualidade na escola pública. Brasília, 2015. Disponível em:< <http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/CARTA-EM-DEFESA-DO-PIBID-2.pdf>>. Acesso em: 10.abr. 2019.

FREIRE, Eleta de Carvalho *et al.* **PIBID – UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente**. Editora universitária da UFPE, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Cap. 3. p. 51-76.

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

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 120 p.

GATTI, B. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, 2014. pp. 33-46

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Ijuí, 2013. 480 p.

GHEDIN, E. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente:** um olhar a partir do ensino fundamental. 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo:** relatório. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Montenegro, 2015.

INAF. Indicador Nacional de Alfabetismo: relatório. In: Todos Pela Educação. **Armário Brasileiro da Educação Básica.** São Paulo: Ed. Moderna, 2017.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 5. Ed. 2011.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e crítica da Filosofia.** São Paulo. Martins Fontes, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.* A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p.985-1000, dez. 2013. Trimestral.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, 2005-2006.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História:** entre saberes e práticas. 256f. Tese (doutorado), Departamento de Educação, PUC-Rio de Janeiro, 2002.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 06, n. 11, pp. 99- 116, set. 1985/fev. 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.265-304, dez. 2013. Semestral.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (1961): currículo e formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p.286-304, abr. 2017. Quadrimestral.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**.2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Cap. 1. p. 15-34.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madri,2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na Contemporaneidade. **Mouseion**, Canoas, v. 1, n. 19, p.109-125, dez. 2014. Semestral.

OLIVEIRA, O. B. de. (2015). **Relações com o Saber na Formação de Professor de Ciências**. Relatório (Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Sergipe). Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/924e48_18844fcef42414cb6d17b8da58829df.pdf. Acessado em 10/04/2019

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 4.ed., 2005.

PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes docentes e história**: reflexões sobre ensino e formação de professores. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, entre 1934 e 1956. **Agora**, Santa Cruz do Sul (RS), v.13, n.1, p.65-104, jan.-jun. 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SÁ-CHAVES, I. **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005.

SANTANA, Érica Brito de. **A autonomia docente no contexto da reforma curricular de cursos de Licenciatura da UFPE**. 2015. 292 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico. **Revista e-curriculum**, v.7 n.3, p.1-19, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p.517-528, dez. 2015.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Cap. 4. p. 77-92.

SHULMAN, L. S. **Those Understand**: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVEIRA, Helder Eterno da. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3425/2747>>. Acesso em: 15/10/2019.

VIEIRA, Emanuella Santana. **A socialização profissional no programa de iniciação à Docência**: o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.223-232, 1993.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000, p. 65.

TARDIF, Maurice *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**. n.4,1991, pp. 214-233.

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. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 16^a Ed, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: **Educativa**. Goiânia, V.9, nº 1. Jan./jun. 2006, p.67-81.

URBAN, A. C. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2009. (Tese de doutorado).

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 238 p.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, n.3, pp.479-504, set/dez. 2010.

FONTES ORAIS

Adriana Maria Maia dos Santos foi entrevistada na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

Adriana Maria Paulo foi entrevistada na cidade do Recife, Pernambuco, em dezembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

Alice Miriam Happ Botler foi entrevistada na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

Isabel Cristina Martins Guillén foi entrevistada na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

José Alexandre da Silva foi entrevistado na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

José Dario dos Santos foi entrevistado na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

Mariana Santos do Nascimento foi entrevistada na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

Wanderson da Silva Freire foi entrevistado na cidade do Recife, Pernambuco, em novembro de 2019, pelo pesquisador Manoel Caetano.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União. Disponível em: <https://bit.ly/2GgjZaq> . Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União. Disponível em: <https://bit.ly/2WAwier> . Acesso em: julho de 2019.

BRASIL. Edital n. 61/2013 – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf Acesso em: abril de 2020.

BRASIL. Edital n. 1/2007 – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf Acesso em: abril de 2020.

BRASIL. Edital n. 2/2009 – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Edital n. 18/2010 – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Edital n. 1/2011 – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Edital n. 11/2012 – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Decreto Lei 7.219/10 de 24 de junho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html> Acesso em: fevereiro de 2020.

BRASI. CAPES. Portaria Normativa nº 122/2009 de 16 de setembro. CAPES. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES. Brasil.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/5300-publicacoesanteriores-pibid>. Acesso em: fevereiro de 2020.

BRASIL. CAPES. Portaria Normativa nº 72/2010 de 09 de abril. CAPES. Brasil. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf.

Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 260/2010 de 30 de agosto.. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: dezembro de 2019.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. DEB. Relatório de gestão (2013). Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> Acesso em: novembro de 2019

UFPE. (2013). Projeto Institucional PIBID/UFPE. Apresentado à Capes conforme Edital de 2013.

UFPE. (2014). Relatório Institucional do Pibid/UFPE. Apresentado à Capes no final de 2014.

UFPE. (2015). Relatório Institucional do Pibid/UFPE. Apresentado à Capes no final de 2015.

UFPE. (2016). Relatório Institucional do Pibid/UFPE. Apresentado à Capes no final de 2016.

UFPE. (2018). Relatório Institucional do Pibid/UFPE. Apresentado à Capes no início de 2018 (referente às atividades de 2017).

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO LICENCIANDO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EGRESSO DO SUBPROJETO DE HISTÓRIA DA UFPE

Sou Manoel Caetano do Nascimento Júnior, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolvo uma pesquisa, sob a orientação do Professor José Batista Neto, que tem por objetivo compreender como se constituíram saberes docentes em egressos e licenciandos do curso de Licenciatura em História da UFPE, *campus* Recife, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A sua ajuda é de suma importância para a consecução de nossa tarefa. Gostaríamos de saber, ao final, se podemos continuar contando com sua colaboração no prosseguimento desta pesquisa.

<p>• Caracterização dos licenciandos e egressos participantes do programa de iniciação à docência</p>
Nome:
Sexo: Feminino () Masculino ()
Idade:
E-mail:
Realizou os estudos da educação básica: (a) todo em escola pública () (b) todo em escola privada () (c) parte em pública; parte em privada ()
Ano de ingresso no curso de Licenciatura em História da UFPE:
Você já concluiu o curso? Sim () Não () Se sim, qual foi o ano de conclusão? 20 ____
Qual(is) o(s) curso? Licenciatura () Licenciatura e Bacharelado ()
Se ainda não é formado, informe o período atual que está cursando:
Você atua profissionalmente como professor, no momento? (se formado) Sim () Não () Se sim, qual a disciplina ministra:
Se atua no magistério da Educação Básica, em qual etapa: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () em ambas
Segue estudo em nível de especialização, mestrado e doutorado? (Para os formados) Sim () Não ()
Qual o curso (especialização, mestrado, doutorado)? Especificar:

<p>• Com relação ao ingresso e participação no Pibid de História da UFPE</p>
Como você tomou conhecimento do subprojeto de História? () Através do curso; () Pela Internet; () Outro Especificar:
Quais motivações conduziram você a se inserir no subprojeto de História (pode marcar mais de uma opção)? Interesse pela profissão (); Aprofundar meus conhecimentos (); Incentivo financeiro (); Outro () Especificar:
Por quanto tempo participou das atividades do subprojeto de História? Menos de um ano (); Um ano (); Mais de um ano; dois anos ou mais (). Especifique o tempo de participação:
Em qual escola desenvolveu as atividades do Pibid?
Quem foi o supervisor durante as atividades na escola-campo?
Participou de outro programa durante o curso de licenciatura? Sim (); Não (). Se sim, qual:
Do seu ponto de vista, o Pibid de História deveria permanecer? Sim (); Não (). Especificar a razão:
O Pibid de História fez alguma diferença na maneira como você enxerga a profissão docente? Sim, fez muita (); Sim, um pouco (); Não fez diferença alguma (). Apresente, pelo menos, uma razão:
Que atividades você desenvolveu e participou como bolsista do PIBID? – Permitido marcar mais de uma alternativa: () Seminários (estudo de determinadas temáticas); () Elaboração e execução de Projetos Pedagógicos; () Elaboração e desenvolvimento de experimentos pedagógicos; () Construção de Planos de Aula; () Regência de aulas no lugar do docente responsável pela turma; () Desenvolvimento de metodologias inovadoras na sala de aula; () Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas; () Desenvolvimento de atividades interdisciplinares; () Participação nas reuniões pedagógicas da escola; () Participação nas reuniões de pais e mestres da escola; () Realização de feiras de ciências e outros eventos na escola;

- () Participação em Congressos, Feiras de Ciências e outros eventos científicos;
 () Submissão de artigos ou relatos de experiências em eventos da área;
 () Outras: _____

Você teria disponibilidade para a realização de uma entrevista sobre sua experiência no Pibid: Sim () Não ()

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O LICENCIANDO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EGRESSO DO SUBPROJETO DE HISTÓRIA DA UFPE

<ul style="list-style-type: none"> • Com relação ao curso de licenciatura em História
- Você poderia descrever um pouco a sua escolha pelo curso de licenciatura em História? O que o(a) motivou?
- Conte um pouco de sua experiência formativa na licenciatura em História na UFPE (disciplinas, projetos em que esteve envolvido(a), exceto o Pibid).
- Houve, em algum momento do curso, acontecimentos que considera relevantes em seu processo de formação (atividades feitas, disciplinas, projetos, etc.)? Quais? descreva.
<ul style="list-style-type: none"> • Com relação às atividades desenvolvidas no subprojeto de História
- Como tomou conhecimento e se aproximou do Pibid?
- Como se deu o processo seletivo para o ingresso no subprojeto de História da UFPE? Descreva a etapa da seleção.
- Como foram divididas as equipes que deveriam ir à escola-campo do subprojeto de História?
- Em qual escola você atuou? Como se deu a escolha por essa escola?
- Descreva como ocorreu o processo de inserção na escola-campo? Como foi recebido(a)? (pela comunidade escolar, professor-supervisor, alunos, demais professores, técnicos, etc.)
Como realizava suas atividades do Pibid de História? Como essas atividades eram desenvolvidas na escola-campo? (tinha algum procedimento para sua efetiva atuação)?
- Qual a participação do professor coordenador de área? Descreva um pouco a atuação dele(a).
- E a do professor supervisor? Como atuava?
- Qual a participação do professor supervisor no acompanhamento de suas atividades?
- Havia um retorno por parte dele relativo ao desempenho de vocês? Sob que forma?
- Como avalia essa avaliação, considerando os ganhos para sua formação de professor?
- Seu trabalho era avaliado pelo professor supervisor? Em que momento?
- Como estavam organizadas suas atividades de bolsistas de Pibid na escola? Que atividades eram desenvolvidas? Quais as mais frequentes?
- Seu trabalho de bolsista era individual, em grupo ou ambas as formas se fizeram presentes?
- É a relação entre os participantes... você conversava sobre as atividades com os coordenadores de área e com os professores-supervisores?
- Dentre os participantes do projeto Pibid, quem ou quais deles(as) contribuiu(ram) para sua formação docente?
- Na escola-campo, como era essa relação entre os bolsistas do Pibid (pibidianos) e os alunos da escola. Comente um pouco dessa interação.
- Como os alunos da escola receberam as intervenções didático-pedagógicas do Pibid de História da UFPE? Comente.
- Em quais horários as atividades do Pibid-História na escola-campo eram desenvolvidas?
- As atividades em que você participou aconteceram em sala de aula ou previram atividades em outros espaços? Fique à vontade para descrever os locais em que se deram as atividades do Pibid.
- Quais foram as atividades didático-pedagógicas que você realizou durante sua participação no Pibid?
- Qual ou quais dessas atividades você elegeu como de relevo para sua formação docente? Exemplifique essa importância.
- Baseado em sua experiência no subprojeto de História, você lembra como era a relação com leituras, pesquisas e reflexões? Qual era o propósito desses elementos (leitura, pesquisa, reflexões) em suas ações? Havia a inserção das pesquisas realizadas no trabalho em sala de aula? Se sim, comente como se realizava?
- Você se preparava para realizar as intervenções didáticas na escola? Se sim, como acontecia essa preparação?
- A partir da sua vivência no Pibid de História, como você entende o papel atribuído à teoria naquele espaço. A teoria era mobilizada para desenvolver as atividades? Se sim, dê exemplos?
- Tomando como experiência o Pibid, para você, qual o papel da prática de docência em sua formação profissional? Dê exemplos sobre o que lhe chamou mais atenção nessas experiências de prática.
- Você poderia comentar sobre como eram acompanhadas atividades desenvolvidas na escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Com relação a construção de saberes docentes no subprojeto de História
- Em sua opinião, quais foram as atividades que de tanto realizar no espaço do subprojeto de História, você acredita que aprendeu melhor? Fique à vontade para citar essas ações que eram recorrentes.
- Quais conhecimentos sobre o ser professor de História você aprendeu através da experiência? Comente e, principalmente, exemplifique? Pode dar quantos exemplos quiser.
- Como se sente para atuar como professor de História após o Pibid? Por quê?

- Nas ações didáticas do subprojeto de História, você poderia elencar se houve preocupação em problematizar os conteúdos; pensar estratégias e aulas inovadoras, bem como sobre características dos alunos com os quais iriam trabalhar (aprendizagens e modos de interagir com o conhecimento histórico escolar)?
• Com relação ao Pibid
- Por que optou pelo programa?
- Você observou diferenças entre os estudantes que participam do Pibid e os que não participam? Que diferenças destaca?
- Como você enxerga a relação entre a universidade e escola em sua formação através do Pibid?
- Você acredita que houve transformações em sua compreensão sobre “docência” com a participação no subprojeto Pibid de História? Em que aspectos? Descreva as que considera as mais significativas.
- Qual é o significado do Pibid para a licenciatura em História?
- Você teria sugestões, críticas ou observações a fazer sobre o Pibid e sobre o subprojeto de História?

Apêndice C – Questionário de identificação para o supervisor (a) na Escola-campo

Sou Manoel Caetano do Nascimento Júnior, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolvo uma pesquisa, sob a orientação do Professor José Batista Neto, que tem por objetivo compreender como se constituíram saberes docentes em egressos e licenciandos do curso de Licenciatura em História da UFPE, *campus* Recife, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A sua ajuda é de suma importância para a consecução de nossa tarefa. Gostaríamos de saber, a o final, se podemos continuar contando com sua colaboração no prosseguimento desta pesquisa.

Dados Gerais	
Nome:	
Sexo: Feminino () Masculino ()	
Idade (anos):	
Telefone para contato:	
E-mail:	
Dados da formação profissional	
Formação Profissional (graduação):	
Ano de formação:	Instituição de formação:
Que avaliação tece da formação profissional: Excelente (); satisfatório (); regular (); abaixo do esperado (); Não atendeu às expectativas (). Especifique:	
Pós-graduação: Mestrado (); Doutorado (); Especialização ();	
Especifique a área de especialização e o ano de conclusão do curso:	
Dados da atuação enquanto docente	
Vínculo: Efetivo estatutário (); Substituto (); CLT ()	
Tempo de atuação enquanto docente (em anos):	
Participa de atividades de formação continuada: Sim (); Não (); Às vezes ()	
Se participa, com que frequência: Sempre que possível (); Regularmente (); Raramente (); Nunca participo (). Seja qual for a resposta, especifique a razão:	
Participa de atividades de formação docente a exemplo do Pibid e do Residência Pedagógica (atualmente): Sim (); Não (). Se sim, qual:	
Com relação ao Pibid	
Quanto tempo esteve envolvido (a) no Programa (em anos):	
Quais as principais atividades desenvolvidas por você:	
Como você tomou conhecimento do subprojeto de História de Pibid? (Através do curso de História da UFPE; Através de mecanismos nacionais de divulgação; Pelas redes sociais, etc.)	
Especifique:	
Quais motivações conduziram você a se inserir no subprojeto de História? (Interesse pela iniciativa, aprofundar os conhecimentos, incentivo financeiro, etc.).	
Especifique:	
Do seu ponto de vista, o Pibid de História deveria permanecer? Sim (); Não ().	
Especifique a razão:	

O Pibid de História fez alguma diferença na maneira como você enxerga a profissão docente? Sim, fez muita (); Sim, fez alguma diferença (); Não fez muita diferença (); Não fez diferença alguma ().
Apresente, pelo menos, uma razão:

Que atividades você desenvolveu e participou como bolsista do PIBID? – Permitido marcar mais de uma alternativa:

- () Seminários (estudo de determinadas temáticas);
 () Elaboração e execução de Projetos Pedagógicos;
 () Elaboração e desenvolvimento de experimentos pedagógicos;
 () Construção de Planos de Aula;
 () Regência de aulas no lugar do docente responsável pela turma;
 () Desenvolvimento de metodologias inovadoras na sala de aula;
 () Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas;
 () Desenvolvimento de atividades interdisciplinares;
 () Participação nas reuniões pedagógicas da escola;
 () Participação nas reuniões de pais e mestres da escola;
 () Realização de feiras de ciências e outros eventos na escola;
 () Participação em Congressos, Feiras de Ciências e outros eventos científicos;
 () Submissão de artigos ou relatos de experiências em eventos da área;
 () Outras: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES DO PIBID DE HISTÓRIA DA UFPE

• Inserção e conhecimento sobre o Pibid e o subprojeto de História

- Você pode me contar um pouco sobre como tomou conhecimento do Pibid de História/UFPE? Como se deu seu ingresso no programa? Explique esse processo de adesão ao programa.

- O que motivou você a se inserir no subprojeto de História como professor-supervisor? Poderia elencar alguns fatores?

• Implementação das atividades do Pibid

- Como os estudantes de iniciação à docência eram recebidos na escola? Explique essa recepção na escola.

- Acontecia algum processo organizativo dos integrantes do Pibid de História para definir as ações dos estudantes de iniciação à docência na escola? Se sim, comente sobre como ocorriam esses momentos.

- De que forma se dava a participação dos estudantes na escola? (Ex: iam todos juntos, em um único dia na semana, ou frequentavam em duplas ou trios, etc.). Como eram organizados para participar das atividades na escola?

- Em que medida a inserção desses estudantes (pibidianos) modificou o ambiente escolar? (atividades propostas, mobilização dos alunos da escola). Fique à vontade para dar exemplos desses impactos.

• Desenvolvimento das atividades do subprojeto de História

- Você recorda alguma das atividades desenvolvidas pelos estudantes de iniciação à docência aqui na escola? Se sim, quais? (feiras de ciências, atividades culturais, aulas ministradas, exposições, etc.)

- Como os alunos da escola recepcionavam as atividades dos bolsistas, você recorda essa relação? Se sim, comente sobre essa relação aluno e pibidiano.

- Você poderia dizer se os estudantes de iniciação à docência planejavam as atividades realizadas na escola? Como acontecia esse planejamento? Fique livre para dar exemplos de como planejavam as atividades.

- As atividades se davam em sala de aula, ou em outros espaços (e turnos) também ocorriam trabalhos do Pibid? Se sim, quais espaços foram lugares de atividades do subprojeto de História?

- Houve alguma complicação para o desenvolvimento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola? Se sim, quais você presenciou?

- Teria alguma ou algumas atividades que você destacaria como importantes para a formação dos estudantes de licenciatura em História participantes do Pibid? Poderia dar exemplos?

- Baseado em sua experiência no subprojeto na condição de supervisor, o que você diria sobre as ações didáticas dos estudantes da licenciatura, o que elas trouxeram para a escola como contributo?

- O trabalho dos estudantes na escola era individual, em grupo ou ambas as formas se fizeram presentes?

- E a relação entre os participantes... Os estudantes buscavam conversar sobre as atividades com os supervisores?

- As atividades do Pibid incluíam pesquisas? Como se realizava a pesquisa no subprojeto? Os estudantes pesquisavam para trabalhar com os alunos? O que você observou nas ações do subprojeto relativo a essa relação com a pesquisa?

- O que poderia dizer sobre como eram acompanhadas (avaliadas) as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência? O supervisor avaliava o desempenho dos Pibidianos? Se sim, de que maneira?

• Com relação à construção de saberes docentes no subprojeto de História

- Você acredita que o Pibid possibilitou aprendizagens sobre a docência por partes dos bolsistas de iniciação à docência? Se sim, como aconteceu?
- Em sua opinião, quais foram as atividades que esses estudantes mais realizaram? Fique à vontade para citar essas ações que eram recorrentes.
- Em sua opinião, havia nos estudantes a preocupação em relacionar o conteúdo de História com as necessidades educativas dos alunos e do currículo da educação básica? Como aconteciam esse movimento entre o conteúdo e as formas de se fazer compreender pelo aluno na escola?
- Quais conhecimentos sobre o ser professor de História você acredita que foram enfatizados durante atuação dos bolsistas de iniciação à docência? Por quê?

• Balanço das atividades do/no subprojeto de História
- Como você enxerga essa relação entre universidade e escola na formação dos estudantes da licenciatura em História através do Pibid?
- Em sua opinião, qual foi o seu papel na formação profissional dos estudantes bolsistas?
- Você observa diferença entre os estudantes que estão aqui por meio do Pibid e os que frequentam em outras atividades como estágios?
- Que paralelo você faz entre a aprendizagem desses futuros professores em relação à profissão antes e depois de participarem do programa?
- Levando em consideração sua vivência no subprojeto, você voltaria a atuar como supervisor, no futuro? Por quê?

Apêndice E – Questionário de Identificação do Coordenador de Área

Sou Manoel Caetano do Nascimento Júnior, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolvo uma pesquisa, sob a orientação do Professor José Batista Neto, que tem por objetivo compreender como se constituíram saberes docentes em egressos e licenciandos do curso de Licenciatura em História da UFPE, *campus* Recife, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A sua ajuda é de suma importância para a consecução de nossa tarefa. Gostaríamos de saber, ao final, se podemos continuar contando com sua colaboração no prosseguimento desta pesquisa.

Dados Gerais
Nome:
Sexo: Feminino () Masculino ()
Idade (anos):
Telefone para contato:
E-mail:
Dados da formação profissional
Formação Profissional (graduação):
Pós-graduação: Mestrado (); Doutorado (); Especialização ();
Especifique a área de especialização e o ano de conclusão:
Dados da atuação enquanto docente
Departamento ou unidade de lotação na IES:
Vínculo: Efetivo estatutário (); Substituto (); CLT ()
Tempo de atuação enquanto docente no Ensino Superior (em anos):
Disciplinas que mais ministra no curso de graduação:
Interesses de pesquisa:
Já participou de projetos ou programas de formação continuada: Sim (); Não (). Se sim, qual?
Especifique:
Já foi professor (a) da Educação Básica: Sim () Não (). Se sim, por quanto tempo?
Especifique:
Se já foi professor da Educação Básica: trabalhou em escolas públicas (); privadas (); ambas (); não tenho experiência na Educação Básica ().
Especifique a resposta:

APÊNDICE F – GUIA DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID DE HISTÓRIA/UFPE

<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da participação da coordenação de área na elaboração do subprojeto de História
- O que a levou à integrar o Pibid na UFPE?
- Considerando que a UFPE que já tinha experiência com o Pibid (desde 2007), como surgiu a ideia de um subprojeto de História em 2013? Comente sobre aquilo que serviu de incentivo.
- Com qual ou quais objetivos pensou a formação dos futuros professores de História no âmbito do Pibid? Pode comentar o porquê desse direcionamento?
<ul style="list-style-type: none"> • Com relação aos processos de implementação do subprojeto de História na UFPE
- Como foi organizado o processo de seleção dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores?
- O que foi determinante no momento de decidir por um postulante ao subprojeto na modalidade de iniciação à docência? E de professor supervisor?
- Como se deu a escolha das escolas-campo? Quais os critérios orientaram a escolha?
- Pode comentar sobre como foram distribuídos os estudantes pelas escolas-campo?
- Como você percebeu a recepção inicial dada aos bolsistas de iniciação à docência pelas escolas-campo de atuação do subprojeto? Houve algum problema neste momento de recepção dos licenciandos na escola? Poderia descrever?
- Como foi definida a frequência dos estudantes à escola-campo? (Ex: iriam todos juntos, em um dia na semana, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Com relação às atividades desenvolvidas pelo subprojeto de História
- Como acontecia o processo de deliberação sobre a escolha, a forma e a realização das atividades nas escolas-campo?
- Comente um pouco sobre as atividades desenvolvidas pelo subprojeto ao longo de sua participação como coordenadora de área? De que elas consistiam?
- Teria alguma ou algumas atividades que você destacaria como de maior importância para a formação dos estudantes de licenciatura participantes? Por quê?
- Comente sobre como se deu o planejamento para as intervenções nas escolas-campo? Você lembra como os bolsistas se organizavam para essas intervenções?
- Baseado em sua experiência no subprojeto, o que diria sobre a relação teoria e prática?
- A partir desse lugar de coordenação do subprojeto de História, qual o papel que foi atribuído à teoria na experiência do subprojeto do Pibid de História da UFPE?
- e o papel da prática na formação dos licenciandos de História no Pibid. Como você avalia?
- A pesquisa foi utilizada no desenvolvimento das atividades do Pibid? Em que momento ela se realizava no subprojeto? Sobre quais objetos? Como você pensou a pesquisa nas atividades dos bolsistas de iniciação à docência?
- Você pode comentar se as atividades desenvolvidas na escola-campo pelos estudantes da licenciatura (pibidianos) eram avaliadas? Se sim, como acontecia a avaliação? Pode dar quantos exemplos quiser.
<ul style="list-style-type: none"> • Com relação a construção de saberes docentes presentes no subprojeto
- Olhando com certo recuo de tempo, que tipo de saberes a vivência do Pibid propiciou ao licenciando? Por quê?
- Em sua opinião, qual o papel desempenhado pelos supervisores na escola-campo no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência? Comente um pouco a esse respeito. /Exemplifique sempre que possível.
- Qual foi o seu papel enquanto professor coordenadora de área na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência?
- Quais aspectos sobre o ser professor de História você acredita que foram enfatizados durante atuação dos bolsistas de iniciação à docência? Por quê?
- Observou diferenças entre os estudantes que participaram do subprojeto de História e àqueles que não participaram? Comente as diferenças mais significativas.
- Sente que as atividades desenvolvidas pelos estudantes de licenciatura em História durante os quatro anos de vigência do subprojeto, contemplaram os objetivos estabelecidos pelo subprojeto de História? O que faz você tecer essas considerações?
- Descreva as relações entre a universidade e escola na formação docente proporcionadas pelo Pibid. Considera ter havido alterações? Se sim, descreva-as.
<ul style="list-style-type: none"> • Encerramento das atividades do Pibid de História
- Conhece o porquê da área das Ciências Humanas e da História, em particular, não compor as primeiras proposições institucionais ao Pibid/Capes submetidas?
- Você tem conhecimento das razões pelas quais as atividades do Pibid/História na UFPE foram encerradas? Esse encerramento teve relação com a nova política de formação de professores lançada no final do governo Temer (como o programa de Residência Pedagógica)? Ou tiveram outras razões? Se sim, qual foi a questão que levou ao encerramento do subprojeto?
- Qual é a representação do Pibid de História para o curso de licenciatura?
- Quais as consequências que percebe que irão se abater sobre a formação de professores de História na UFPE após o encerramento das atividades do Pibid da UFPE?
- Você teria sugestões, críticas ou observações a fazer sobre o Pibid?

Apêndice G – Questionário de identificação para o Coordenador Institucional

Sou Manoel Caetano do Nascimento Júnior, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolvo uma pesquisa, sob a orientação do Professor José Batista Neto, que tem por objetivo compreender como se constituíram saberes docentes em egressos e licenciandos do curso de Licenciatura em História da UFPE, *campus* Recife, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A sua ajuda é de suma importância para a consecução de nossa tarefa. Gostaríamos de saber, ao final, se podemos continuar contando com sua colaboração no prosseguimento desta pesquisa.

Dados Gerais	
Sexo: Feminino () Masculino ()	
Idade (anos):	
Telefone para contato:	
Naturalidade:	
E-mail:	
Dados da formação profissional	
Formação Profissional (graduação):	
Ano de formação:	Instituição de formação:
Pós-graduação: Mestrado (); Doutorado (); Especialização ();	
Especifique a área de especialização e o ano de conclusão:	
Outras especialidades:	
Dados da atuação enquanto docente	
Departamento ou unidade de lotação na IES:	
Vínculo: Efetivo estatutário (); Substituto (); CLT ()	
Tempo de atuação enquanto docente (em anos):	
Disciplinas que ministra mais frequentemente no curso de graduação:	
Interesses de pesquisa:	
Já participou de projetos ou programas de iniciação à docência: Sim (); Não (). Se sim, qual?	
Especifique:	
Já participou de projetos ou programas de formação continuada: Sim (); Não (). Se sim, qual?	
Especifique:	
Já foi professor (a) da Educação Básica: Sim () Não (). Se sim, por quanto tempo?	
Especifique:	
Se já foi professor da Educação Básica: trabalhou em escolas públicas (); Privadas (); ambas (); Não tenho experiência na Educação Básica ().	
Especifique a resposta:	

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA INSTITUCIONAL NO EDITAL PIBID Nº 61/2013

• Proposição inicial
- Poderia me explicar como se deu o processo de criação e implantação do Pibid em 2013/2014 na UFPE. Como era o contexto institucional? Existiam dificuldades? Quais? Existiam pontos favoráveis? Quais?
- Como tomou conhecimento do Pibid? Poderia me explicar por quais razões e de que forma foi levada a se tornar Coordenadora Institucional do programa na UFPE?
- Professora, quais atividades eram de sua atribuição na Coordenação Institucional do Pibid/UFPE?
- Como foi organizado o projeto institucional da UFPE?
Houve a organização de um grupo de trabalho para elaboração do projeto institucional?
- A UFPE já participava do Pibid desde o primeiro edital do programa. Como foi montar um projeto institucional em um momento em que se elevam exponencialmente o número de bolsas da instituição?
- Quais licenciaturas fizeram parte do projeto institucional? Houve alguma pendência, ou exclusão de alguma área?
• Desenvolvimento da conversa
- Como aconteceu a convocação para que professores interessados submetessem proposição de subprojetos?
- Como a UFPE congregou tantos olhares sobre a formação docente em um único projeto institucional?
- Quais foram os objetivos estabelecidos para o Pibid/UFPE? Eles levaram em consideração as características do Estado de Pernambuco?
- Como a coordenação institucional acompanhou (monitorou) o andamento das atividades do Pibid/UFPE durante a sua gestão? Havia alguma forma de avaliação do projeto e dos subprojetos em andamento?

- O programa teve duração de quatro anos, durante esse período, quais foram as situações mais desafiadoras a serem geridas no âmbito do Pibid/UFPE?
- Houve ameaças de diversas naturezas durante o período de vigência do Edital nº 61/2013, chegando a se cogitar o cancelamento e redução da envergadura do programa. A instituição tomou algum posicionamento a esse respeito? Se sim, qual foi?
- Observou a forma como o programa Pibid foi recebido na UFPE durante a sua gestão? Como a comunidade acadêmica entendeu o programa? Comente a partir das experiências que teve no período.
- Como a coordenação institucional do Pibid promovia a comunicação com os demais participantes do projeto: coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência?
- Sendo professora em um Centro de Educação e tendo vivência na Coordenadora Institucional do Pibid. Poderia descrever as relações entre a universidade e escola na formação docente. Considera ter havido alterações com o programa? Se sim, descreva-as.

<ul style="list-style-type: none"> • Formação docente através do Pibid/UFPE
No escopo do programa Pibid estavam os propósitos de articular a teoria e a prática e incentivar a pesquisa na formação inicial de professores, como se desenvolveram essas duas questões no projeto da UFPE?
- Considerando a experiência como professora de cursos de licenciatura, o Pibid trouxe melhorias ou não à formação inicial de professores oferecida pela UFPE? Se sim, em quais aspectos?
- O Pibid possibilitou aos estudantes envolvidos que construíssem conhecimentos sobre o ser professor da escola básica?
- Como avalia a importância do Pibid para os cursos de licenciatura e o processo de formação docente?
- Acredita que o Pibid tenha contribuído, durante a sua gestão, para o repensar de questões relativas à formação para o magistério na UFPE? De que forma?
- É possível afirmar que o Pibid incentiva a valorização da carreira do magistério? Se sim, de que forma?

<ul style="list-style-type: none"> • Finalização da conversa
- Você observou diferenças entre os estudantes que participam do Pibid e as que não participam? Que diferenças destaca? Descreva as que considera as mais significativas.
Você teria sugestões, críticas ou observações a fazer sobre o Pibid? E sobre o Pibid/UFPE em sua gestão?