

Na escuta de vozes formativas: impactos do PIBID na formação de professores de história a partir de narrativas (auto)biográficas

Listening to formative voices: impacts of PIBID on the formation of history professors starting from (auto)biographical narratives

Fátima Nailena Fonsêca Cordeiro¹

Simone Maria da Rocha²

Francisco Vieira da Silva³

Resumo

O artigo analisa narrativas (auto)biográficas produzidas por meio de entrevistas realizadas com docentes de História que, quando licenciandos (2012-2016), participaram do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política estatal de formação e valorização de professores no Brasil. O objetivo é analisar como os docentes ressignificam suas experiências formativas no decurso do programa e de que maneira isso impacta as suas práticas pedagógicas. Do ponto de vista teórico-metodológico, ancoramo-nos em autores como Passeggi (2011), Jovchelovitch e Bauer (2002), Neves (2000), dentre outros. O *corpus* de análise é composto por fragmentos de narrativas (auto)biográficas de quatro docentes que atuam na região do Vale do Jaguaribe, no interior do Ceará. As análises indicaram que os professores, ao rememorem suas experiências formativas no âmbito do PIBID, admitem que estas foram relevantes para se pensar no perfil do aluno que chega aos bancos escolares, na redefinição de práticas pedagógicas que levem em conta a singularidade desse discente no interior das particularidades do ensino de História.

¹Mestra em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: nailenafonseca@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: simone.rochas@ufersa.edu.br

³ Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Ensino de História. Narrativa.

Abstract

This paper analyzes (auto)biographical narratives as a result of interviews developed with History professors who, when certificated (2012-2016), participated of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). The objective is to analyze how professors reframe their formation experience during the program and how it currently impacts their pedagogical practices. From the theoretical-methodological point of view, we support ourselves on authors such as Passeggi (2011; 2016), Jovchelovich and Bauer (2002), Neves (2000), and others. The analysis' *corpus* is composed by fragments of (auto)biographical narratives about four professors who teach in the region of Vale do Jaguaribe, within the state of Ceará (Brazil). The analysis points out that the professors, while remembering their formation experiences on PIBID's scope, admit that these experiences were relevant to think about the profile of the student who arrives at scholar unities, to think about redefinition of pedagogical practices which take into consideration the singularity of history teaching.

Keywords: Teacher training. PIBID. History Teaching. Narrative.

Introdução

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

No seio da formação de professores de História, os principais estudos buscam compreender as experiências, as memórias, os sentimentos, os saberes, os percursos formativos e as práticas que se evidenciam pelo exame das vozes de docentes e de suas experiências de ensino e de aprendizagem, passando por diversas abordagens, desde a análise de materiais didáticos até a pesquisa de documentos e métodos de ensino. Dessa maneira, as narrativas

autobiográficas constituem profícuos instrumentos de pesquisa (PASSEGGI; SOUZA, 2017), dado que possibilitam, dentre outros aspectos, a emergência da autorreflexão da prática profissional, de modo a contribuir para um processo de formação pessoal e profissional mais significativo e emancipatório, tendo em vista a constante imersão no saber-fazer que perpassa os diferentes momentos na vida desses docentes.

Seguindo essa tônica, o presente trabalho analisa narrativas (auto)biográficas de quatro docentes egressas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tais docentes foram graduandas⁴ do curso de Licenciatura Plena em História, de uma instituição pública no interior do estado do Ceará. No processo inicial de formação, essas docentes foram bolsistas do PIBID/subprojeto de História, no período de 2012 a 2016, e hoje estão atuando como professoras na rede pública da educação básica. O objetivo deste estudo é analisar, a partir da constituição das narrativas, o modo como as docentes ressignificam suas experiências no interior do PIBID, de maneira a sinalizar os impactos do programa na consecução da prática pedagógica desses docentes no esteio do ensino de História.

Justificamos, pois, a pertinência deste trabalho no escopo do dossiê temático “Formação para a docência na educação básica: tensões, desafios e paradoxos”, por compreendermos que o PIBID apresenta-se como uma política de valorização dos cursos de licenciatura, a partir do momento em que possibilita aos licenciandos a imersão no futuro contexto de trabalho, proporcionando uma construção de aprendizagens. Somos cientes da complexidade que atravessa o processo de formação docente no país e cremos que ações como o PIBID podem sanar uma série de carências, as quais perpassam tanto a formação inicial quanto a continuada e implicam de maneira direta na construção de um ensino de qualidade na educação básica.

Entendemos que o PIBID mostra-se como uma iniciativa que fortalece a vivência em sala de aula a partir da interrelação entre os saberes teóricos construídos na universidade e a prática docente emoldurada nas experiências com os docentes supervisores. No caso do ensino de História, conforme

⁴ Considerando que todas as docentes entrevistadas se identificam com o gênero feminino, marcaremos a flexão nesses moldes, sempre que nos referirmos às professoras da pesquisa.
Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 844-868, 2021

preconizam autores como Klein e Gandra (2018), Araújo (2014), Kantovitz (2012) e Pereira *et al* (2020), dentre outros, convém investir em estratégias didático-pedagógicas as quais possam mostrar a centralidade dos saberes históricos na constituição dos alunos como sujeitos que são agentes dos processos de transformação social. Cremos que as egressas do PIBID, atualmente docentes, podem, através de narrativas (auto)biográficas, mostrar como se constroem como professoras de História e o modo por meio do qual os aprendizados adquiridos no programa delineiam os percursos formativos dessas profissionais.

Para tanto, este artigo estrutura-se do seguinte modo: num primeiro momento, contextualizamos a emergência do PIBID como uma importante política pública de fortalecimento da formação docente; num segundo, discutimos a respeito do ensino de História na atualidade; num terceiro, trazemos algumas informações de cunho metodológico; no quarto, apresentamos as análises das narrativas (auto)biográficas e, por fim, no quinto, temos comentários de cunho conclusivo para a presente investigação.

Notas sobre o PIBID

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, teve as suas competências modificadas de forma que a instituição, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Nesse contexto de reformulação, emerge o PIBID como um programa de incentivo à docência em cursos de licenciatura de Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica.

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

Desse modo, proporciona a participação nas experiências metodológicas das práticas docentes, por vezes, inovadoras e interdisciplinares, na tentativa de superar alguns problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem, além de mobilizar os professores que já atuam nas escolas a serem colaboradores da formação dos docentes iniciantes. Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755⁵, o programa ficou regulamentado como Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Até então, o programa atendia apenas aos cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009, além dos já citados cursos, entram no raio de atuação do PIBID as licenciaturas em Filosofia, Sociologia, Biologia, Pedagogia e Letras/Português, as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Quilombola.

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

O PIBID oportuniza ao licenciando ser inserido no contexto da escola, desde o início de sua formação, garantindo uma experiência e um aperfeiçoamento diferenciados, integrados a saberes essenciais da profissão, especialmente a partir de uma reflexão sobre o entendimento da profissão docente, podendo ser compartilhada e constituída com os professores que já estão em atuação. Para tanto, o programa disponibiliza bolsas de estudo para que alunos de licenciaturas exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, com o fito de contribuir para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para contribuir com a melhoria da qualidade da educação brasileira. A fim de

⁵ O referido decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e disciplinou a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tal dispositivo foi revogado pelo decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de áreas – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

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

Em 2015, o PIBID passou por um processo de desaceleração em seu crescimento, tendo em vista que o programa sofreu ajustes a partir de cortes de seus recursos, oferecendo o total de 81.993 mil bolsas, o que significa um decréscimo nas concessões de 8.254 bolsas, quando cotejadas com o edital anterior. Tal declínio dos investimentos orçamentários do programa constitui o corolário de uma série de crises políticas, sociais e econômicas, como a crise econômica mundial, que foram recrudescidas pelas conturbações provenientes do período que antecede e atravessa o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Percebemos este aprofundamento de instabilidades sociais, econômicas e políticas, quando direcionamos nossa atenção para os últimos tempos. O que observamos são consequências que comprometem a continuidade do PIBID e a correção de seus problemas pontuais. Como aspectos evidentes dessa realidade, ressaltamos a tentativa de uma modificação radical na estrutura e finalidade do programa pela Portaria nº 46 de 2016, a redução dos recursos com vistas ao investimento no programa, os sinais de uma desestruturação enquanto política prioritária e de certo “silêncio” da CAPES e do MEC nos últimos tempos mediante a situação que vem sendo vivenciada. Apesar da revogação da citada portaria, vemos o decréscimo dos investimentos no programa, como já demonstramos

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 844-868, 2021

anteriormente, e ressaltamos que as mobilizações em defesa do programa vêm construindo um espaço de resistência. De acordo com o relatório da CAPES, na gestão do exercício de 2016, ocorreu um alinhamento entre as despesas contraídas e o orçamento disponibilizado para quitá-las. Como resultado da PEC 241, a qual limita os gastos públicos com base na taxa de inflação do ano anterior, as cotas de bolsas do PIBID recuaram de 90.000 para 75.000, em 2016.

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

A inclusão do Programa Residência Pedagógica (PRP), no edital de 2018, em alguma medida, pode dar continuidade às ações implementadas pelo PIBID, todavia não deixa de ser preocupante a redução sistemática de cotas para bolsas, corte de custeios e as dificuldades na institucionalização de bolsistas voluntários⁶, notadamente a partir de um regime político que flerta com o autoritarismo e cria uma verdadeira “guerrilha” cultural no campo da educação, de modo particular, nas ciências humanas e sociais.

Apontamentos sobre o ensino de História

Segundo Gaddis (2003), estudar o passado não representa a bússola segura para prever o futuro, mas podemos compreender que o conhecimento do que já passou possibilita a percepção crítica e prepara para o futuro sempre pensado em devir, ou seja, numa relação intrínseca com o que somos e

⁶ Vale ressaltar aqui a experiência do terceiro autor do texto como coordenador de área do PIBID, na edição de 2018. Nessa função, observamos os diversos entraves do sistema que inviabilizaram a substituição de bolsistas e de professores supervisores, o que acarretou prejuízos na efetivação do programa.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 844-868, 2021

estamos deixando de ser. Conforme Cainelli (2010), antes de tudo, o educador precisar ter a percepção de que o aluno é capaz de aprender história e pensar historicamente. Ensinar e pensar historicamente consiste em desenvolver a capacidade e o modo de argumentar com o outro, de estabelecer relações dialógicas nas diversas esferas da atividade humana.

Rüsen (2001) afirma que este pensar é construído e concretizado por meio da produção de narrativas. Quando o sujeito interpreta seu passado e suas vivências, torna-se compreensível a ideia de que a história é transitar entre as experiências coletivas e individuais. Partindo dessas discussões, podemos refletir que a concepção de história constituída dentro da escola é pautada a partir das diversas metodologias de que os professores lançam mão no seu fazer pedagógico. Dentre essas ações docentes, a definição dos conteúdos parece ser seminal, dado que implica atender demandas ligadas às relações de poder constituídas, ou melhor, a definição do que se ensina é caracterizada por disputas envoltas de memórias e condições de existência de um dado saber histórico.

Segundo Hobsbawm (1998, p. 71), “[...] todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades”. Nesse sentido, faz necessário compreender que selecionar conteúdos não é uma tarefa fácil para o docente. Assim, embora o livro didático possa auxiliar nessa escolha, o professor tem a importante empreitada de entender como estes conteúdos foram selecionados e como pode desenvolvê-los em sala de aula, considerando, sobretudo, a heterogeneidade das turmas, as singularidades dos discentes, e, de modo mais amplo, o espaço social e geográfico, a realidade cultural e econômica em que a escola está situada, assim como as múltiplas identificações em escala local e global (WANDERLEY, 2018). Desse modo, é possível mencionar a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) na consecução de um ensino de História em conformidade com as especificidades da realidade escolar.

No esteio de alguns documentos que norteiam o ensino de História no país, podemos situar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam como um dos objetivos para essa disciplina: “compreender a

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 844-868, 2021

cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1998, p. 7). Subjaz nesse documento o eixo norteador que orienta outras disciplinas e que se insere no propósito de construir a escola como um espaço fulcral para o exercício de valores democráticos e de respeito mútuo, fazendo com que o aluno seja um sujeito do seu tempo (KANTOVITZ, 2012).

A despeito das especificidades de cada disciplina, esse valor é perseguido, tendo em vista a função social da instituição escolar. No caso do ensino de História, tal valor pode ser ensejado a partir do amplo debate acerca dos diversos acontecimentos históricos assinalados por conflitos, injustiças, guerras e atitudes de intolerância. Examinar esses acontecimentos a partir de um filtro que nos permita enxergá-los não como algo que foi completamente superado, mas como um conjunto de práticas e discursos que ainda encontram eco nos tempos hodiernos, constitui-se numa atitude por meio da qual o exercício da cidadania pode se configurar (ROLIM, 2017). Em suma, é preciso conhecer o passado, quase sempre marcado por momentos intranquilos, para não incorrer, no presente, em comportamentos hostis e atitudes degradantes. Sobre isso, é cabível citarmos Pereira *et al* (2020, p. 4), quando afirmam “[...] Entre o passado que estuda e o presente que se vive, resta ao professor de história situar a experiência vivida no contexto histórico de forma que possa ampliar a compreensão da e abrir a vida para novas experiências, nas quais a injustiça, o racismo e a violência não existam”.

Conforme Cabrini (2000), é deveras esclarecedor pensar aulas de História que tenham o propósito de despertar nos educandos a sua habilidade de se expressar como sujeitos de reflexão. Dessa forma, evidenciamos como é relevante que o professor possa, ao longo de seus itinerários formativos, munir-se de saberes que o torne também um sujeito crítico e reflexivo, ou seja, ser um profissional capaz de despertar interesses nos alunos, a partir do uso de diversas estratégias pedagógicas. Isso incidirá sobremaneira na atuação docente, principalmente porque tal criticidade permite que o professor emoldure sua prática sob uma perspectiva inquietante, a qual compreende a

história a partir de rupturas, de cortes, ao contrário de uma perspectiva, segundo a qual a história seria marcada apenas por grandes acontecimentos e narrativas heroicas, vindas a lume sob um ponto de vista supostamente objetivo e desinteressado (BURKE, 1992).

De acordo com Neves (2000), o ensino de História pode efetuar-se sob dois vieses, especialmente quando se pensa no recorte dos conteúdos a serem ensinados e a articulação com a realidade dos discentes. Assim, há o ensino programático, que se desdobra num elenco de aspectos a serem cumpridos durante uma unidade, um bimestre, um ano letivo e “[...] o ensino temático que [...] parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta.” (NEVES, 2000, p. 126). Refletindo sobre os PCN a autora arremata: “[...] ao sugerirem” os conteúdos, com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual” (NEVES, 2000, p. 126).

Segundo Neves (2000, p. 126), o perfil constituído nos parâmetros é de um “[...] estudante brasileiro, [...] jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial.” Consideramos que a definição destes aspectos acaba dificultando para educadores e educandos o entendimento do ensino de história, quando se constrói uma concepção generalista do sujeito discente. Ademais, vale frisar, a partir de Pereira e Seffner (2019), a necessidade de refletir sobre a história para além de uma temporalidade fixa e supostamente universal. Segundo os autores, convém “[...] abandonar a ideia de que a cronologia é da própria natureza do tempo e que o pensamento histórico precisa estar sempre a ele submetido” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 22). Nessa ótica, a aprendizagem histórica de cada sujeito não pode ser escamoteada por um prisma pretensamente generalizante, apartado da cultura e das vivências de cada um.

Para colocar em prática abordagens no ensino de História que levem em conta as singularidades dos discentes, é necessário pensar nas configurações da formação do professor dessa disciplina. Nesse ínterim, programas como o PIBID podem se mostrar como uma alternativa viável. De acordo com Araújo

(2014, p. 119), ainda que “programas dessa natureza não [tenha] como fundamento solucionar os problemas da educação tal como existem, [...] podem contribuir para a formação de professores que atuem eficientemente no interior da escola, sem perder de vista situações mais amplas de reconhecimento e valorização pessoal”. Assim, o PIBID permite a ligação entre os saberes produzidos na universidade e a prática do ensino de História na sala de aula.

É imperioso afirmar que o trabalho docente implica várias exigências, novos saberes, reflexão e a tomada de posição (PANIAGO; SARMENTO, ROCHA, 2018) e, desse modo, por meio de ações como o PIBID, o licenciando tem a oportunidade de observar como o ensino se efetiva nos espaços escolares e, com isso, estabelecer conexões entre os saberes que traz consigo, os saberes do docente que o supervisiona e do coordenador de área. Esse coletivo de aprendizagens mostra-se relevante na construção da identidade do sujeito professor em formação. Os discentes do curso de licenciatura, ao imergirem na sala de aula logo no início do curso, poderão lidar com questões as quais os acompanharão por boa parte de suas atuações profissionais futuras. Conforme nos lembram Cunha *et al* (2010, p. 142), “[...] a docência está requerendo uma formação que envolva o sentido da profissionalização, isto é, aliar ao compromisso e à responsabilidade social”.

Nesse sentido, ao destacarem os impactos positivos do PIBID num subprojeto de História de uma universidade federal do sul do país, Klein e Gandra (2018) frisam o êxito de atividades didáticas realizadas em sala de aula com os professores em serviço, através da interdisciplinaridade, a participação dos licenciandos em eventos e produções acadêmicas, de modo a aperfeiçoar a formação desses futuros docentes. Nas palavras dos autores, “[...] nosso destaque para a manutenção do PIBID enquanto Programa de Estado para desenvolver e estimular o ensino de qualidade e a profissão docente. É uma proposta que permite aos acadêmicos experiências que qualificam de forma significativa sua formação” (KLEIN; GANDRA, 2018, p. 145-146).

Retomando a discussão sobre os documentos oficiais, é preciso pontuar que o documento governamental mais recente que norteia o ensino de

História, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê competências específicas, alinhadas aos pressupostos da Base e da área de Ciências Humanas. Para exemplificarmos, no caso do ensino fundamental, vislumbramos que as competências envolvem a compreensão “[...] de acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar e intervir no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 400). Ainda que esse documento estipule conteúdos a serem abordados em sala de aula, a concepção de sujeito que dele emerge é uma perspectiva que leva em conta a autonomia dos discentes e o desenvolvimento de habilidades que o permite analisar os fatos da atualidade a partir da compreensão crítica dos acontecimentos do passado.

Não obstante, de acordo com Franco, Silva Junior e Guimarães (2018), a BNCC não consegue romper totalmente com a história matizada pelo olhar eurocêntrico, ainda que se flagrem no documento alguns acenos para a exploração da história da África e para a cultura afro-brasileira e indígena. Na voz dos autores, “[...] Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado ‘norma’ e outra e histórias com significância menor” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024). Ter a criticidade necessária para problematizar as condições de produção de regulamentações educacionais parece-nos necessário na formação docente. Nesse contexto, ações do PIBID podem desempenhar uma profícua função, porquanto incentiva o graduando a ir além das evidências na constituição do currículo escolar de História. Em relação à Base, ficam realçados os interesses subjacentes às constantes modificações por que passou o referido documento.

Cabe, por isso, ao docente articular a sua prática pedagógica às habilidades e competências constantes na BCNN, sem desconsiderar as especificidades da turma e a realidade social que a circunda. Para isso, a formação inicial matizada por experiências de ensino e aprendizagem como o PIBID pode ser de grande valia nesse processo de construção da docência.

Metodologia

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 844-868, 2021

ISSN 2177-7691

Segundo Passeggi (2011, p. 13), a pesquisa (auto)biográfica insere-se em um movimento cultural e científico que ganhou efervescência nos anos de 1980, face ao “[...] declínio dos grandes paradigmas do estruturalismo, marxismo e behaviorismo, buscam-se outros laços para tentar tecer as relações entre sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência”. Esse impulso contribuiu de modo significativo para a valorização das histórias dos sujeitos, consideradas como registros legítimos de formação de saberes individuais e coletivos.

Dentro desta perspectiva, Delory-Momberger (2012, p. 71) ressalta que [...] “o objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a sua experiência, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. No caso das pesquisas que envolvem o campo educacional, vemos que as narrativas autobiográficas permitem insurgir os processos e as experiências que assinalam as histórias dos professores, os modos por que meio dos quais estes são produzidos quando falam de si, de suas vivências educacionais e de trabalho, além das relações que estabelecem consigo e com os outros.

Amparando-se nesse direcionamento, entrevistamos quatro professoras licenciadas em História, atuantes na rede básica de ensino público nas cidades do Vale do Jaguaribe, interior do Ceará, os quais foram bolsistas do PIBID, quando graduandas do curso de História. Fizemos contato inicial (via *e-mail*) com os quatro participantes do estudo. Para realizar as entrevistas narrativas, cada participante optou pelo melhor local para a realização das entrevistas narrativas. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2018. Para preservar as identidades, nomearemos os sujeitos da pesquisa de Amanda, Elis, Laís, Laura.

Sobre as interlocutoras do estudo, eis algumas informações: Amanda, 25 anos, ingressou no PIBID em 2012, concluiu o curso em 2015 e atua como docente na cidade de Limoeiro do Norte/CE; Elis, 24 anos, entrou no PIBID em 2014, concluiu a graduação em 2016 e trabalha como professora na cidade

de Russas/CE; Lais, 25 anos, ingressou no PIBID em 2014, terminou a graduação em 2015 e atua na cidade de Morava Nova/CE; Laura, 25 anos, participou do programa antes citado a partir de 2012, concluiu o curso em 2016, formou-se em 2016 e atua na cidade de Morada Nova/CE.

O tratamento dos dados segue a análise temática, conforme o modelo de Jovchelovitch e Bauer (2002), por meio do seguinte percurso: em um primeiro momento, os autores recomendam a construção de uma boa apresentação do material recolhido. Por mais exaustivo que seja o processo de transcrição, ele acaba propiciando um fluxo de ideias e interpretações, as quais contribuem diretamente para a análise das entrevistas narrativas, ou seja, compreendermos que transcrever as narrativas autobiográficas é fundamental. Em seguida, procedemos a um processo de paráfrase, sendo este uma primeira redução do texto. No terceiro momento, as sentenças parafraseadas passam por uma segunda redução, constituindo, assim, palavras-chave. Partindo dessas concepções, compreendemos que Jovchelovitch e Bauer (2002) conduzem-nos a um procedimento gradual para redução da temática, levando em consideração as regularidades e repetições que aparecem nos textos. Assim, para cada entrevista, designamos palavras-tema, a partir das quais construímos um sistema de categorização geral, por meio de eixos, para todas as entrevistas narrativas.

Uma escuta formativa: com a palavra, professoras outrora pibidianas

Nas narrativas (auto)biográficas das professoras, pudemos constatar que as experiências narradas não situam o PIBID como momento isolado durante a graduação, mas demonstram que foi um tempo importante de aprendizado. Dessa maneira, chegamos ao seguinte eixo: o PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história⁷. Esse eixo foi construído

⁷ No decurso da pesquisa, identificamos outros eixos, os quais se relacionam ao perfil do professor de História construído nas entrevistas e aos sentimentos expressos pelos sujeitos durante o ato de falar sobre si mesmos. Para este artigo, recortamos o eixo o PIBID como um recurso de aprendizagem para o ensino de História.

a partir da análise temática propugnada Jovchelovitch e Bauer (2002), consoante frisamos no tópico anterior.

No quadro que segue, demonstramos como o eixo deriva subtemas responsáveis por reconstruir o processo formativo em três ramificações, de acordo com a entrevista de cada sujeito: i) a consideração do público-alvo; ii) os impactos do PIBID no modo de ensinar; iii) as experiências provenientes desse programa de formação no ensino de História. Vemos, portanto, que o percurso temático segue certa gradação, partindo do reconhecimento da singularidade do aluno e entrando nas inflexões do citado programa na construção da trajetória profissional e, de modo específico, do professor de História.

Quadro 1: O PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história

O PIBID como percurso de aprendizagem para o ensino de história		Amanda	Elis	Laís	Laura
1	Para quem ensinamos	x			x
2	Contribuições do PIBID para minha forma de ensinar	x		x	x
3	Experiências no PIBID: o encontro com os saberes para o ensino de história	x	X	x	x

Fonte: Adaptado de Melo (2008) e Rocha (2012). Entrevistas Narrativas e Diário de campo da pesquisadora (2018)

As entrevistas narrativas de Amanda e Laura propõem o exercício reflexivo a respeito dos discentes, envoltos no subtema “Para quem ensinamos”. Vejamos os excertos a seguir.

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

Na minha primeira experiência como professora comecei a dar aula em uma escola pública no interior[...] foi difícil as aulas eram reduzidas e apenas um vez na semana [...] filhos de agricultores, todos trabalhavam no contraturno para ajudar na renda familiar, assim a história não era algo relevante para eles, mas quando eu conheci a

realidade dos meus alunos eu fiz uma aproximação da história com as vivências de meus educandos e eu consegui uma melhora significativa[...] manter vivo um interesse por parte dos meus alunos me fez ter força para não desistir. (LAURA, 2018).

Na entrevista de Amanda, fica flagrante sua preocupação em saber quem é o aluno que chega à sala de aula. A docente tem o intento de ter em mente esse diagnóstico, para poder contribuir de modo efetivo na sua prática docente. Na entrevista, vemos a referência às elucidações de Bauman (2007) a respeito da configuração societária em que estamos imersos. De acordo com esse autor, vivemos uma formação histórica em que valores e instituições se liquefazem com facilidade e as identidades estão num processo constante de modificação. A descrença em instituições consideradas sólidas como a escola demonstra esse quadro de coisas no qual o docente precisa se situar. Desse modo, na fala de Amanda, observa-se a emergência de uma constatação (“um esvaziamento de valores”) e a proposição de uma ação (“semear valores”). Dito de modo mais específico, ela reconhece o contexto em que os alunos estão inclusos e busca intervir, de modo a incitar comportamentos e condutas consideradas adequadas, como a sensibilidade e a sociabilidade.

Conforme Freire (2005, p. 79), o diálogo franco entre professores e alunos resulta em troca e aprendizado de conhecimentos, pois “[...] o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa”. Nessa via, ambos se tornam sujeitos de um processo coletivo de ensino e de aprendizagem. O mesmo movimento presente na narrativa de Amanda é realizado por Laura, ao diagnosticar a realidade dos alunos, filhos de trabalhadores rurais, e levar em consideração esse fato na condução das aulas. De acordo com a professora, esse movimento foi necessário, para que ela não desistisse diante de uma realidade *a priori* hostil e desestimulante, tanto para os discentes quanto para ela. Ao falar sobre si, sobre suas experiências, Laura deixa entrever seus desejos, frustrações e conquistas.

Subjazem, portanto, vozes da formação dessas professoras, na medida em que elas buscam metodologias em consonância com as particularidades dos discentes, seja num contexto mais amplo, no caso de

Amanda, seja em contextos mais circunscritos, conforme a realidade campesina recriada por Laura. Para Ciampi (2009, p. 107), trata-se de “professores que criaram condições de aprendizagem e constituíram um saber histórico escolar com base na realidade dos seus alunos, na especificidade da cultura escolar com a qual interagem”. Essa relação com o outro, com aluno do/no campo, que trabalha para auxiliar a família é marcante na trajetória profissional. O lugar ocupado por Laura na relação com esse outro foi reorganizado, uma vez que ela busca tornar próximo o objeto de ensino da História da vivência dos alunos, tornando presente o que outrora era ausente.

Quando as docentes ressaltam a importância de compreender para quem se ensina, seguidamente pontuam as contribuições advindas de suas experiências no âmbito do PIBID, consoante se observam nos trechos das narrativas a seguir.

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

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

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

As narrativas das docentes possibilitam notar como o PIBID marca-se por um tom uníssono no que toca aos saberes do programa na constituição do sujeito professor. Vejamos que, na tessitura do dizer de Laura, emerge uma subjetividade que adota uma posição memorialística e, desse modo, tenta se afastar dessa imagem para, de algum modo, conseguir enxergar os impactos do PIBID no modo de ensinar que ela hoje vislumbra. Assim, na fala de Laura, nota-se o olhar meticuloso sobre a ação de outros docentes, o

estímulo à participação efetiva dos alunos, a necessidade de tornar o ensino de História significativo e a urgência em cativar a atenção dos discentes. Quando afirma “nós professores”, é como se a docente, por um momento, vivenciasse sua experiência de pibidiana e voltasse, num rápido deslocamento temporal, para a sua atual condição de professora.

Uma posição semelhante é adotada por Lais, quando frisa que a experiência formativa no programa forneceu saberes que a possibilitam enxergar o discente como protagonista do ensino e da aprendizagem, de maneira que é necessário reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos desenvolvidos em suas existências humanas. Ou seja, o PIBID oportunizou a Lais ressignificar o próprio ato de ensinar, pois esta afirma que “ensinar é possibilitar os alunos se tornarem sujeito”. O tom explicativo adotado pela docente mostra-nos como a vivência no/do PIBID foi importante para emoldurar certa concepção de ensino que, por seu turno, implica um dado fazer pedagógico e uma metodologia específica.

Na narrativa de Amanda, a dinâmica que norteia o PIBID, com reuniões de planejamento semanais e observações em sala, foi propositiva para tornar a docente da atualidade. Ao se referir a tais experiências como “um conjunto de aprendizados”, observamos o modo por meio do qual a professora ressignifica suas vivências formativas. Amanda advoga que “está dentro da escola” constitui um aprendizado. O nó, nem sempre simples de alinhar, entre os saberes científicos e a prática docente é a mola propulsora que norteia a existência do PIBID e é nela que reside a sua significância enquanto uma política formativa consistente, a qual tornam relevantes os cursos de licenciatura e melhora o ensino na educação básica.

Segundo Schmidt (2002, p. 57), o educador de história deve ensinar aos seus educandos a aquisição das ferramentas necessárias ao “saber-fazer bem, lançar os germes do histórico”. O autor continua defendendo que o docente vai ensinar o aluno a captar “e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor, cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemática” (SCHMIDT, 2002, p. 57). Para tanto, faz-necessário que o professor tenha uma formação cujos saberes

permitam a criação de uma série de estratégias que faça do aluno um sujeito reflexivo no âmbito da história. Analisemos os fragmentos de narrativas adiante expressos.

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

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

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

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

Quando rememoram acerca dos saberes advindos do PIBID, as docentes narram que estes foram fundamentais para a constituição da prática docente. Segundo a narrativa de Lais, esses saberes constituem-se em práticas integradoras na relação docente e discente e na emergência de “um modo próprio de ensinar”. Tem-se, nesse movimento, a construção de dimensões identitárias de que fala Tardif (2005), para quem os saberes dos professores delineiam-se longo de um processo temporal. No caso de Lais, os saberes oportunizados pelo PIBID vão modulando a identidade docente, a singularidade que a define dos demais, as maneiras de se constituir como professora. Esses saberes permitem a irrupção do “jogo de cintura” a que se

refere Amanda na sua narrativa. Para ela, tal estratégia consente o reconhecimento de que os discentes trazem consigo experiências sociais, culturais e midiáticas, as quais podem ser utilizadas como base para a aquisição de conhecimentos da História.

Essas experiências relatadas por Amanda, quando pensadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, não se constituem numa verdade absoluta, mas, sim, na compreensão dos processos que levam as pessoas a enxergarem suas experiências a partir daquilo que as afeta num movimento incessante de reflexividade. Na narrativa de Amanda, notamos que as vivências do PIBID caracterizam-se por esse viés de uma autorreflexão, por meio da qual a docente se constitui como docente, frente às aprendizagens adquiridas numa relação dialógica com o outro.

Na entrevista de Laura, podemos destacar que as vivências no PIBID fizeram compreender a instabilidade dos processos históricos e como estes podem ser explorados em sala de aula. Conforme Laura, esses saberes podem se configurar em respostas que explicam a importância do ensino de História, de modo a fazer com que os discentes criem um novo olhar para essa disciplina, pois as reflexões nela propostas repercutem nas práticas e discursos da contemporaneidade. Para a docente, “o presente é o resultado das ações coletivas e individuais” e esse *continuum* entre o passado, o presente e o futuro não é estanque, senão gradativo e escalar. Pensar desse modo redundaria criar estratégias didático-pedagógicas que façam os discentes reconhecerem-se como sujeitos históricos, os quais têm suas existências marcadas por sistemas históricos, por modos de ser e de estar no mundo. Eis a concepção temática de que fala Neves (2000), porquanto, conforme discutimos na seção anterior, o ensino temático envolve não apenas os conteúdos previstos, mas, sim, a relação entre tais conteúdos e a vivência cotidiana dos discentes.

Na narrativa de Elis, fica em evidência que a experiência de pibidiana foi relevante para que ela concebesse a escola como um espaço social e, portanto, múltiplo e heterogêneo, permeado por uma série de diversidades. Olhar para essas diversidades de maneira tolerante e respeitosa insere-se na sensibilidade frisada pela docente. No âmbito do ensino de

história, tal questão mostra-se flagrante, pois, ao longo do tempo, diversas práticas de violação de direitos em torno das diversidades ganharam força e, nos dias de hoje, assistimos ao fortalecimento de grupos e projetos políticos voltados à homogeneização do corpo social, a partir de posicionamentos autoritários, centralizadores e violentos, os quais buscam deslegitimar a existência dos dissidentes. Desse modo, os saberes mencionados por Elis são indispensáveis para o enfrentamento de uma variedade de práticas sociais e linguísticas que buscam silenciar o dissenso e censurar as vozes dissonantes.

Considerações finais

As narrativas (auto)biográficas possibilitam ter “acesso aos modos como o sujeito, ou uma comunidade, dá sentido à existência, organizando suas memórias, justificando suas ações, silenciando ou evidenciando outras, projetando-se em permanente devir” (PASSEGGI, 2016, p. 306). Partindo desse viés, analisamos neste texto narrativas de docentes que, quando graduandas, foram bolsistas do PIBID, visando perceber como as docentes ressignificam suas experiências no interior do programa e sinalizam os impactos deste na consecução da prática pedagógica desses professores no âmbito do ensino de História.

A análise permitiu-nos observar que as docentes consideram os saberes oriundos do PIBID como elementos importantes para a compreensão do perfil dos discentes que assistem, o modo como enxergam a prática pedagógica e as especificidades do ensino de História e, desse modo, vislumbramos os impactos inalienáveis do programa na formação dessas professoras. De modo geral, as docentes reconhecem a necessidade de levar em conta os saberes que os alunos trazem consigo para, a partir dessa constatação, construir estratégias didático-pedagógicas que os aproximam do objeto de estudo da História, considerado, por vezes, distante da realidade discente. Quando as professoras falam de si, de suas histórias de vida e aprendizagens, emolduram suas subjetividades e os modos de se relacionar consigo mesmas e com os outros, no cotejo com os percursos formativos que empreendem na busca complexa e instigante de se tornar professor.

Embora estejamos atentos ao enfraquecimento do PIBID como política pública, porque este, em alguma medida, apresenta um viés imediatista, na medida em que não demonstra, em longo prazo, os efeitos de uma política de formação docente mais fortalecida e delinea um postura um tanto assistencialista, não podemos negar a importância desse programa no campo de atuação da formação de professores na história recente do Brasil. Certamente vivenciamos tempos inconstantes em que o financiamento e a execução das políticas públicas de educação têm sido largamente pautados pelo descaso, haja a vista, por exemplo, o congelamento de recursos e a inexistência de interesses governamentais para o cumprimento das metas do plano nacional de educação. Nesse contexto, o PIBID, ainda que marcado por falhas, constitui um sopro de esperança, uma possibilidade tímida e, ao mesmo tempo potente, para a construção de uma educação justa, gratuita e de qualidade.

Referências

ARAÚJO, O. C. G. PIBID e formação docente em História: possibilidades e contribuições, **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n.1, p. 101-121, jan./jun. 2014.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

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

BRASIL. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 147, v. 10, 24 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2009-2014**. Brasília: Capes, 2015.

BRASIL. Decreto Nº 8,752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação da Educação Básica, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 153, v. 8, 10 maio 2016. Disponível em:

<<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=160>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BURKE, P. **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989). Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CABRINI, C. **Ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

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

CAPES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

CIAMPI, H. Formação de professores: pesquisa e ensino de história. *In*: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009, p. 97-118.

CUNHA, I. M. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Julio; LEAL, Leila; SANTOS, Lucíola. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-129.

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

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos previstos na BNCC para o ensino fundamental: entre tensões e concessões, **Ensino em revista**, Uberlândia, v. 25, p. 1016-1035, 2018.

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

GADDIS, J. L. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

KANTOVITZ, G. A disciplina de História e a formação para a cidadania: uma experiência interdisciplinar, **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 95-109, 2012.

KLEIN, A. I.; GANDRA, E. A. Pibid História da UFPel (2009-2018): registro de uma trajetória. *In*: LEITE, V. C. *et al.* (Org.). **Contribuições Pibid UFPel**: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 137-143.

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

MELO, M. J. M. D. **Olhares sobre a formação de professores de matemática**. Imagens da profissão e escrita de si. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2008.

NEVES, J. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000. p. 45-64.

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

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional, **Investigación Cualitativa**, v. 2, n.1, p. 6-26, 2017.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção na docência: experiências, possibilidades e dilemas, **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 22, out. 2018.

PEREIRA, N. M.; GIL, C. Z. V.; SEFFNER, F. PACIEVITH, C. Ensinar história [entre]laçando futuros, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-20, mar. 2020.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis, **História Hoje**, São Paulo, v.7, n.13, p. 14-33, 2018.

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

ROLIM, R. C. Ensino de História e cidadania: uma proposta de análise das instituições escolares na perspectiva do interacionismo simbólico, **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 35-58, jul/dez. 2017.

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

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

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

WANDERLEY, S. Didática da história escolar: um debate sobre o caráter público da história ensinada. *In*: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (org.). **História pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 106-107.