



## **Um olhar na encruzilhada: o Pibid de História da UEFS.**

VALTER GUIMARÃES SOARES\*

**Resumo:** O propósito deste escrito é apresentar a trajetória do Laboratório de Didática da História (LADHIS), projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) e desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Para tanto, à maneira indiciária, a partir da cata de sinais e pegadas que foram sendo inscritos na caminhada, procuramos situar o LADHIS em seu contexto de emergência, como também explicitar os objetivos que lhe servem de norte e as ações que lhe dão substância. Ao final, de forma parcial e provisória, especulamos sobre os desdobramentos do projeto, arriscando algumas conclusões sobre a experiência vivida.

**Palavras-chave:** Pibid História UEFS, Trajetória, Experiência.

### **Introdução.**

No cenário das políticas públicas voltadas para a educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - Capes/MEC, aparece, segundo a ótica dos seus formuladores, como uma iniciativa que coloca no horizonte o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica<sup>1</sup>. A sua emergência não deixa de ser sintomática, deixando à mostra uma face socialmente perversa. De fato, o surgimento do programa decorre da percepção de que a docência e os cursos de Licenciatura são cada vez menos procurados como espaços para formação e atuação no mundo do trabalho. Os fatores que dão colorido sombrio a este quadro são diversos, mas podemos destacar a desvalorização social e o processo de proletarianização a que historicamente foram submetidos os profissionais da educação, notadamente daqueles vinculados à Educação Básica. Desvalorização e desprestígio que crescem na medida em que se amplia o acesso das camadas populares ao

---

\*Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Literatura e Diversidade Cultural. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência - CAPES.

<sup>1</sup> Em parceria com instituições de ensino superior e escolas públicas, o programa opera através da concessão de bolsas de iniciação à docência. Para maiores informações, ver <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespoibid>.

direito à educação. Ilustra bem isso o fato de que o PIBID, no seu início, se volta para aqueles cursos cujos profissionais, pela oferta de opções mais atrativas no mundo do trabalho, abdicaram da atuação na docência, a exemplo da Física e Biologia, somente depois se estendendo às outras licenciaturas. A implementação da política de formação, portanto, apenas vem reconhecer o que já sabíamos, nós que lidamos cotidianamente com os processos de formação, tanto inicial quanto continuada, ou seja, o cada vez mais acentuado desinteresse pelas licenciaturas, o que inclui também os cursos de História.

Não obstante isso, se insinuando pelas frestas da mencionada política, temos, hoje, um número bastante significativo de Pibids na área de história, aproveitando-se dos incentivos do programa para muitas vezes intensificar ações que já vinham sendo desenvolvidas no sentido de possibilitar uma formação qualificada de professores, a valorização da docência na escola básica, o tecer de relações, de diálogo e do intercâmbio de experiências com as escolas.

Este escrito se inscreve neste cenário. Tem como pretensão apresentar a experiência do Laboratório de Didática da História (LADHIS), Pibid de História desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia. Iniciado em meados de 2012 o LADHIS ainda tropeça nos obstáculos e desafios da sua infância, daí a necessidade de reconhecer os limites e lacunas de um fazer ainda embrionário, de alertar para o muito que nele habita de parcial e provisório.

A apresentação foi estruturada em quatro momentos. Inicialmente, procuro esclarecer o contexto de emergência do LADHIS, o que remete para uma breve discussão acerca do currículo prescrito e praticado na Licenciatura em História da UEFS. Em seguida procuro explicitar em suas linhas mais gerais a proposta do Laboratório, em especial no que toca aos fundamentos em que ele se ancora, seus horizontes de expectativa relativamente à formação inicial e as ações projetadas. A dinâmica e funcionamento do projeto também ocuparão uma cova rasa no latifúndio do texto. Por fim, me dedico à arriscada tarefa de fazer um balanço ou diagnóstico da nossa travessia até o momento, ao tempo em que lanço algumas especulações acerca das virtualidades do Pibid. Faço isso a partir de anotações de campo, de avaliações feitas pelo coletivo e dos relatórios produzidos pelos bolsistas e professores supervisores,

procurando assim, no entrecruzar da pluralidade de vozes e de olhares, pincelar a aquarela multicolorida que constitui o nosso fazer.

### **O solo em que brotamos.**

Apesar do Pibid ter uma abrangência em escala nacional, não é difícil perceber que os projetos que o constituem guardam zonas de especificidade quanto a objetivos, pressupostos e estratégias de ação. No caso dos Pibids em História, isso é evidenciado na consulta de diversos blogs e da mesma forma nos relatos de experiência que são publicados. O LADHIS não é uma exceção à regra. Embora envolto no manto de um cenário geral, cuja marca em relevo é o desprestígio social do professor e da profissão docente, a sua emergência aparece vinculada a uma conjuntura que o particulariza em determinados aspectos, mais precisamente os processos que dizem respeito à formação do profissional de História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Situada na zona limítrofe entre o sertão e o recôncavo baianos, a UEFS definiu a sua vocação para o semiárido nordestino, procurando contemplar no seu Projeto Pedagógico Institucional o desenvolvimento de projetos e programas acadêmicos, culturais e sociais que contribuam com a transformação da realidade de Feira de Santana e região, através das suas diversas linhas de atuação. É uma universidade em processo de expansão, sendo reconhecida hoje como uma das mais expressivas Instituições de Educação Superior do Estado da Bahia<sup>2</sup>.

O curso de Licenciatura em História foi implantado em 1986, em substituição à Licenciatura curta em Estudos Sociais. Vinte anos mais tarde, em 2006, orientados por um diagnóstico de acentuada esquizofrenia (a prescrição de um curso de Licenciatura, que praticava a formação de bacharéis, mas cujo corpo docente não fazia pesquisa!) aconteceu uma reforma que definiu o currículo atual. Nos limites deste texto, cabe sumariar que currículo prescrito propõe-se a escapar da esterilidade das dicotomias entre teoria-prática, licenciatura-bacharelado, professor-pesquisador. Inspirados pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História,

---

<sup>2</sup> Atualmente, são ofertados regularmente, em Departamentos diversos (Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Ciências Humanas e Filosofia; Ciências Sociais Aplicadas; Educação; Letras e Artes; Saúde; Tecnologia; Física) 27 (vinte e sete) cursos de graduação, sendo 14 (catorze) bacharelados e 15 (quinze) licenciaturas, em diversas áreas do conhecimento, além de 14 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (sendo um de História). Ao todo, conta com cerca de 9.000 alunos matriculados e 839 professores, sendo 257 doutores e 379 mestres.

emanadas da ANPUH, e, em menor relevo, nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (MEC/CNE), montou-se uma proposta curricular com características de hibridismo, que prescreve a formação do Historiador (sem mais adjetivos), cujo perfil devia articular três níveis de competência básicos, os quais podem ser assim sintetizados: primeiro, a formação de profissionais capazes de uma leitura crítica da operação historiográfica; segundo, formação de profissionais capazes de percorrer os caminhos e encruzilhadas daquela operação, o que se desdobrou, do ponto de vista da organização curricular, na proposição da iniciação à pesquisa, configurada no eixo Projeto (Oficinas de Pesquisa e TCCs); terceiro, a capacidade de tradução/transformação dos saberes históricos/historiográficos em objetos de ensino (em destaque aqui o eixo Educação), o que significa, grosso modo, os possíveis teatros de adaptação da história acadêmica para história escolar (conforme propõem os defensores da transposição didática) ou do pensar as aproximações e afastamentos entre elas (no linguajar da Educação Histórica ou da Didática da História).

Muito tem se discutido acerca dos distanciamentos entre os currículos prescritos e os praticados. No caso do curso de História da UEFS esta premissa também se aplica. No seu acontecer cotidiano o que se observa é um hiato profundo entre o que prescreve a proposta curricular e o que se pratica na formação do profissional de História. Mesmo com um currículo situado em uma zona de intermédio, parece distante o equacionamento das tensões e dicotomias que configuram distintas concepções acerca da formação do profissional de História. Pelo contrário, o que se tem escutado é a voz triunfante da cantilena bacharelesca, ou a velha e arraigada crença de que basta saber história para se tornar professor. Este viés tem se evidenciado de forma contundente, na medida em que, após anos da implantação da reforma curricular, não temos registro de trabalhos de final de curso (TCCs) vinculados a temas ligados à educação, ou, mais particularmente, ao ensino ou didática da História. Tal evidência inclusive contrasta com a notável ampliação, nas últimas três décadas, de estudos e reflexões que tomam como objeto o ensinar-aprender e a didática da História, suas finalidades e usos, suas formas de produção, circulação e consumo. Este movimento tem se destacado pelo deslocamento dos gabinetes e corredores acadêmicos para territórios de diálogo com os espaços escolares, como também pela crescente aglutinação de professores-pesquisadores em eventos de natureza local e nacional para debater acerca da história e seus processos de ensino

e aprendizagem<sup>3</sup>. As razões desse descompasso guardam certa complexidade, e carecem de análises mais aprofundadas, o que não significa desconsiderar tais evidências como sintoma de que alguma coisa está funcionando fora dos parâmetros imaginados na proposta curricular. A proposta do LADHIS aparece neste cenário de terreno baldio. Se os ecos que nos chegam das escolas informam que os alunos rejeitam a História que vem sendo ensinada, mais grave talvez seja a percepção de que, no caso da UEFS, os próprios alunos da Licenciatura mantêm uma relação pouco amistosa com ela, a História, ou pelo menos com uma possível dimensão do seu uso: a docência na escola básica. Sondagens feitas nas disciplinas que leciono, todas elas ligadas às questões do ensino-aprendizagem da disciplina escolar, apontam para um cenário preocupante: os licenciandos, na sua grande maioria, não colocam no horizonte de expectativas exercer a profissão como professores. E isso tem se comprovado, haja vista, como já mencionado, o desvio da totalidade dos estudantes de temas ligados à educação e ao ensino de história nos seus trabalhos de conclusão de curso e a migração de um grande número de formados para outros cursos universitários e para outras profissões.

### **Veredas do imaginado.**

Foi diante desta situação, e dos desafios por ela impostos, que nos sentimos impulsionados a colocar como proposta de PIBID a criação do Laboratório de Didática da História, constituído fundamentalmente como um espaço de aproximação e articulação de um coletivo de estudantes, voltado para pesquisas, experiências e proposição de intervenções no solo escorregadio do ensinar-aprender História. Entendendo aqui a Didática nos termos propostos por Jorn Rüsen (2001), isto é, como um território disciplinar relativamente autônomo, que se propõe à investigação sistemática do ensino e aprendizagem da História, dos processos de (auto)formação de indivíduos e grupos sociais a partir da e pela História, como também das representações e processos de subjetivação da História através dos mais diversos suportes e veículos de comunicação, a exemplo das mídias.

---

<sup>3</sup> Veja-se, por exemplo, o Perspectivas de Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. São muitos também os encontros em escala local/regional. Este movimento tem se desdobrado na criação de espaços institucionais, a exemplo da participação efetiva na ANPUH, via Grupo Trabalho de ensino de História, tanto em nível nacional quanto regional/estadual, e a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH).

O LADHIS configura-se assim como um espaço que objetiva aglutinar sujeitos para discussões acerca da história e das suas práticas de ensino, no tenso diálogo entre os campos historiográfico e educacional, e também como um ambiente de fomento à investigação/sistematização acerca dos sujeitos, saberes e práticas que configuram o ensinar-aprender História em 3 (três) escolas-campo de Feira de Santana (Colégio Estadual José Ferreira Pinto, Instituto Gastão Guimarães e Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand). Mais ainda: através da parceria e intercâmbio de experiências com estas três instituições de ensino, pretende funcionar como ambiente construção de alternativas/dispositivos de intervenção nos espaços escolares, notadamente no que diz respeito aos pressupostos, procedimentos e linguagens que informam o fazer da história escolar. Ancora-se, portanto, na afirmação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário, particularmente no tocante à formação de profissionais de História, ao tempo em que procura reinventar o diálogo entre os espaços de formação e as instituições escolares.

Do ponto de vista pragmático, o LADHIS busca se acercar dos impasses e virtualidades do ensinar história na contemporaneidade. Ressoa hoje ainda mais problemática a espontânea pergunta da criança ao renomado historiador Marc Bloch (2001) - “Pai, diga-me lá, para que serve a História”? - em certa medida tomada como pretexto para a produção de um livro clássico da historiografia ocidental. É fato que Bloch se ocupa quase que exclusivamente do ofício do historiador e da operação historiográfica, remetendo a um corpo de profissionais, tanto restrito numericamente quanto específico no que tange aos seus fazeres. Se deslocarmos o foco para a perspectiva ou lugar daquele que pergunta e referenciar no presente em que vivemos, certamente a questão se reveste de uma complexidade bem mais ampla do que especulava o ilustre historiador.

De fato, estamos imersos nos dilemas do mundo contemporâneo, cujas cenas apontam para uma cada vez maior compressão de espaço-tempo (HARVEY, 1992), para agrupamentos e sociabilidades tecidas sob o signo do líquido (BAUMAN, 2001). Tempos também nomeados pós-modernos, de uma contemporaneidade que coloca o efêmero como metáfora, em que a história se acelera e a velocidade parece esvaziar todos os parâmetros entre o permanente e o passageiro, da ameaça de refluxo do império do passado e paulatina erosão da memória, ou,

como diz Eric Hobsbawm (1998), do aprisionamento da consciência humana em um “presente contínuo”.

É diante desse quadro que a questão reverbera na sua dramaticidade: quais as finalidades da história hoje? Como se coloca no presente vivido os usos do passado ou, como provocou Nietzsche, quais as utilidades e inconvenientes da história para a vida? Qual o nível de consciência histórica que permeia os grupos e classes sociais com que lidamos cotidianamente? Através de quais suportes a história circula? Quais são os processos de apropriação dos saberes produzidos no campo historiográfico? Em termos mais restritos, quais os sujeitos da educação, quais histórias, quais currículos? Quais as configurações possíveis do ensinar/aprender história na atualidade? Que princípios (éticos, estéticos, políticos) podem servir de esteio na tarefa de formação do profissional de história?

Estas e outras questões têm se constituído na base de reflexão e ação do coletivo que gravita em torno do LADHIS, remetendo para a busca de diálogo com e apropriação de um conjunto de reflexões e pesquisas que têm suscitado e promovido, além do desenvolvimento de estudos na área do ensino/aprendizagem da disciplina História, um arcabouço de proposições teóricas sobre o caráter epistemológico das disciplinas escolares, arcabouço este que nos permite refletir sobre a possibilidade de produção de conhecimento em Didática da História, compreendida como um novo campo de pesquisa, com método e objeto próprios.

Nos limites do que é posto pelo Pibid, colocamos em relevo aquilo que Klaus Bergman define como tarefa normativa da Didática da História (BERGMAN, 1989/1990), tratando de pensar ou refletir sobre o ensino/aprendizagem de uma disciplina, conhecer suas operações junto aos escolares e as utilidades da história enquanto matéria a ser ensinada, demarcando aproximações, diferenças e parâmetros de afastamento entre a História Ciência e a História disciplina escolar, o que significa estabelecer uma zona ou solo de reflexão que se afasta da matriz disciplinar em pontos fundamentais. Isso significa postular que o quadro de referências que orienta a operação historiográfica, ou os pressupostos e procedimentos que disciplinam a produção acadêmica do conhecimento histórico (CERTEAU, 2002), guardam relativa distância dos jogos de saber e fazer que tratam do aprendizado histórico, dos processos de aprendizagem, das práticas de ensino, das imposições da cultura escolar, da produção e usos de artefatos didáticos, dos impactos das linguagens (imagética, literária, monumental), da

seleção e organização de conteúdos, etc. Tal operação requer, obviamente, o diálogo com a História acadêmica, mas sobretudo conversas inter(trans)disciplinares com as teorias do currículo, as disciplinas da Pedagogia, as teorias da aprendizagem e do conhecimento, a Psicologia, a Comunicação, as Ciências Sociais (notadamente a Sociologia e a Antropologia). Em resumo, salvo em caso restritos (por ex., a história das instituições escolares ou a as histórias do ensino de história), os objetos de pesquisa em ensino e aprendizagem de história guardam às vezes graves distinções com relação aos objetos (e abordagens) da pesquisa histórica, estrito senso.

Orientado por estas questões e com estes pressupostos a tiracolo, o LADHIS fixa no horizonte a qualificação e motivação dos graduandos em História para o exercício da docência na escola básica, seja através do debate e problematização de questões ligadas ao fazer história enquanto disciplina escolar (ensino e pesquisa), da inserção do coletivo (bolsistas e professores colaboradores) no contexto das discussões sobre educação e ensino de história em nível estadual e nacional, seja buscando desenvolver o interesse pela pesquisa em temas afeitos ao laboratório, perspectivando desta maneira a formação do professor-reflexivo (PIMENTA&GHEDIN, 2002; SCHON, 1992) e estimulando a produção de conhecimento na fronteira porosa entre a história e a educação.

### **Caminhos, caminhantes e caminhadas.**

Na sua dinâmica, o Laboratório de Didática da História vem desenvolvendo uma série diversificada de atividades/ações no sentido de contemplar os objetivos a que se propõe. Nesse trilhar, temos realizado **Rodas de leituras e discussão**, que são encontros semanais com o coletivo de bolsistas e professores supervisores para leitura e debate de textos diversos relacionados à didática da história, às metodologias da pesquisa em educação (com destaque para a pesquisa-ação), teoria da história, etc., com vistas a familiarizar os membros do grupo com bibliografia referente ao campo de estudos, bem como ao aprimoramento teórico-metodológico e o aperfeiçoamento do nível de leitura, da capacidade crítica e de expressão oral de cada um dos participantes. Aqui também se inclui a apresentação e discussão das produções individuais (planos de estudo/intervenção, relatos de experiências, artigos, etc), de forma a

promover um ambiente desafiador do ponto de vista intelectual e rico em termos de troca ou intercâmbio de experiências.

Em paralelo a isso, foram feitos **Mapeamentos da realidade escolar e elaboração de Planos de Trabalho**, um conjunto de atividades desenvolvido semanalmente nas instituições parceiras, sob a orientação dos professores supervisores, de forma a possibilitar o contato e conhecimento da cultura escolar, bem como com as práticas de ensino-aprendizagem de História, com um olhar paulatinamente educado pelos aportes teóricos discutidos nas rodas de leitura. Aspecto central desta ação consistiu no acompanhamento sistemático da cultura organizacional e das aulas de História, a partir do qual os bolsistas identificaram problemas ou de demandas dos professores supervisores e elaboraram planos de estudo a serem desenvolvidos no decorrer do projeto. Se as possibilidades aqui eram as mais diversas, tanto em natureza quanto em complexidade, também diversificado foi o leque de opções temáticas dos bolsistas. Evidencia isso o mosaico de escolhas, umas situadas no teatro das metodologias, a exemplo do uso das novas tecnologias e de outras linguagens no ensino de História (cinema, literatura, HQs e jogos digitais), as possibilidades e usos da construção de maquetes, linhas de tempo, mapas conceituais, seleção e utilização da historiografia didática, a leitura e a escrita no ensinar-aprender história, etc.; outras que tratam de objetos de cunho mais teórico e relacionados à cognição histórica, como por exemplo a construção de conceitos pelos alunos, a consciência histórica dos estudantes das escolas, o estudo das concepções historiográficas que informam os professores, e assim por diante. Um terceiro bloco de interesse remete para a discussão dos currículos praticados nas escolas, atentando para uma equação ainda não resolvida no fazer da disciplina, isto é, o excesso de conteúdos versus os atropelos da escassez de tempo (CAIMI, 2006), e também para a reflexão sobre as demandas dos jovens no presente vivido e suas percepções e estratégias frente as imposições curriculares. Merece menção, ainda, propostas que buscam cartografar as inscrições e apagamentos dos sujeitos socioculturais nos arranjos curriculares, deslizando assim para a problematização da aplicabilidade das leis que normatizam a inclusão no currículo de tempos-espacos para construção de visibilidade das matrizes civilizatórias que constituem a nação brasileira (Leis 10.639 e 11.645).

Como as duas trilhas projetadas já foram percorridas, estamos iniciando, concomitantemente a elas, algumas outras ações. Penso que duas delas merece menção. A primeira é o que chamamos

de **Treinamento e capacitação técnica dos bolsistas**. O LADHIS se propõe a oferecer oficinas e cursos de curta duração para o coletivo de bolsistas e os professores das escolas-campo, visando capacitá-los para a elaboração de planos de estudo e/ou de intervenção, estruturação da prática pedagógica, montagem de aulas-oficina, produção e utilização de artefatos didáticos, o trabalho com as linguagens e especialmente com as Novas Tecnologias, etc, de maneira a possibilitar, com êxito, o desenvolvimento das etapas previstas no projeto. Temos também envidado esforços para a **Montagem de acervo bibliográfico e documental**, que consiste no levantamento de bibliografia relativa ao campo de estudos (livros, artigos, dissertações, teses, experiências de ensino, etc.), de artefatos didáticos (filmes, músicas, imagens, etc.) e, na medida do possível, de fontes para a história do ensino de história na Bahia, de forma a constituir uma biblioteca básica e um banco de dados para o Laboratório.

#### **As curvas do caminho: a pretexto de conclusão**

Tracejar uma avaliação de uma experiência que ainda engatinha nos coloca num terreno movediço e deslizante. A insegurança e as incertezas avassalam, criando uma clareira habitada pela sensação de que o pensado e o sentido trazem a marca da indecisão e indefinição. Assim sendo, em relação à experiência do Pibid História da UEFS parece arrogante falar de resultados. Talvez possamos especular sobre algumas implicações ou alguns efeitos do projeto. Posto desta forma o mirante de onde observamos, e contaminando a mirada com algumas formulações dos sujeitos envolvidos, é possível anunciar que, após cerca de oito meses de atuação, o Pibid História da UEFS já produziu alguns desdobramentos importantes, tanto no que tange à formação inicial e continuada dos professores, quanto na relação e na possibilidade de troca ou intercâmbio entre a Universidade e a Escola Básica.

No que diz respeito à formação inicial, chama a atenção alguns aspectos. O primeiro deles refere-se aos impactos da imersão dos estudantes no cotidiano das escolas, uma inserção diferenciada, já que orientada pelo olhar investigativo e problematizador. Vale dizer que a condição de bolsista tem desenvolvido nos estudantes um senso de responsabilidade e compromisso com a sua formação e com as atividades do projeto, o que se diferencia em muito de outras práticas vinculadas mais diretamente à docência, como é o caso dos estágios

supervisionados. Nos seus relatórios e registros de impressões os bolsistas colocam em relevo a oportunidade de uma formação em contato mais duradouro com um possível campo de atuação profissional, considerando esta condição um aspecto de destaque do projeto. Isso, aliado aos exercícios de leitura bibliográfica e às discussões e reflexões nos encontros coletivos do grupo, tem possibilitado um olhar mais denso sobre as dores e as delícias da docência em História. E também colocado em questão percepções construídas a partir “de fora”, em geral atravessadas por *aprioris*, preconceitos e estereótipos:

*É interessante como nós alunos universitários, sentamos, lemos e discutimos textos, concepções sobre o que é, e como ensinar história, fazemos críticas ao livro didático, à postura de professores. Mas quando nos aproximamos da realidade do que é ensinar, sobretudo em escola pública percebemos que não sabemos nada e de como será difícil uma revolução no ensino como sonhamos nas cadeiras da academia.*  
(Relatório do bolsista A.L.S)

*As experiências vivenciadas e descritas ao longo desse relatório proporcionaram um conhecimento ainda maior da realidade e do ensino nas escolas públicas e, sobretudo o ensino de história. Ter contato com horário e o tempo da disciplina em sala de aula, a sala dos professores e o momento do intervalo foi muito relevante para uma reflexão pessoal sobre o meu futuro profissional.*

*O tempo das aulas é muito curto para o professor dar conta da chamada, correção e aula propriamente dita - e isso me surpreendeu. Não sabia que o horário passava tão rápido e logo o professor da aula seguinte já estava na porta da sala! Outro espaço inédito para mim foi a sala de professores. Esse local é utilizado pelos professores de todas as disciplinas da escola para falar dos alunos, é o lugar das críticas e do desabafo. O momento do intervalo, sem dúvidas era o mais aguardado por mim. Eram trinta minutos apenas, mas tempo suficiente para observar os jovens e a relações que desenvolvem no espaço escolar para além dos estudos.* (Relatório do bolsista G.J.B)

*até este momento todas as atividades desenvolvidas, seja na escola ou nas reuniões do grupo na UEFS, foram de grande importância não só para mim que estou na graduação e tendo a oportunidade de conhecer e me familiarizar com o ambiente escolar, mas também para os professores supervisores que tiveram a oportunidade de ouvir opiniões, críticas, sugestões, acerca das suas aulas para que estas pudessem ser aprimoradas, levando um ensino de qualidade para os alunos que creio eu, sejam os mais beneficiados com esse projeto, pois há várias pessoas pensando no ensino que está sendo proporcionado a eles, buscando melhorias.*(Relatório do bolsista M.E.L)

De fato, a presença contínua nas escolas desdobrou-se em uma espécie de inventário de problemas e desafios que constituem o ensinar-aprender história, mas também na reflexão sobre eles e na geração de alguns ensaios propositivos. O lugar e os sentidos da escola no mundo contemporâneo, o desencanto dos escolares com a história ensinada, as inadequações dos currículos praticados, a desatenção com os sujeitos que constituem o universo da sala de aula, as dificuldades de lidar com os tempos-espacos da história escolar, as deficiências de leitura e

escrita, as práticas de ensino-aprendizagem, geralmente pautadas no binômio transmissão-assimilação, remetendo assim para uma modalidade de relação entre professores e alunos, foram os registros mais frequentes nos relatórios e os temas mais presentes nas discussões nos encontros coletivos. Queremos crer que a problematização que aqui se coloca tem deslizado para uma série de questionamentos acerca da formação inicial, em especial quanto a alguns enunciados que habitam o currículo praticado no curso de História da UEFS. O primeiro deles, reporta à ideia de que ensinar história é fácil, bastando para tanto basta ter domínio do conhecimento específico da área, ou seja, saber conteúdos histórico-historiográficos. Na contramão disso, os pibidianos dão sinais de que começam a perceber a complexidade que caracteriza a docência e a diversidade de saberes que permeia o fazer docente (Tardif, 2002). Começa a se desenhar pistas de que os estudantes vinculados ao Pibid começam, embora em grau diferenciado, a demarcar zonas de confluência e de afastamento entre a história acadêmica e a história enquanto disciplina escolar.

*Contudo, essa frutífera experiência no PIBID tem demonstrado que essa não é uma tarefa fácil, muito pelo contrário, assumir ainda que de forma pontual a sala de aula depois de anos tem me mostrado quão difícil é ensinar história. Pensar em estratégias que prendam a atenção e despertem o interesse dos alunos pelos conteúdos históricos tem sido minha preocupação central, não só por que acho que sem interesse ser humano nenhum se motiva para aprender coisa alguma; mas principalmente por me incomodar com o profundo desânimo dos alunos nas aulas de história. (Relatório do bolsista C.T.A.N)*

*O cenário da escola, bem como do ensino de História descrito anteriormente coloca em xeque, não somente o currículo de história, com todas as suas implicações que perpassam o excesso de conteúdo, o tempo da escola, a maneira de ensinar, o que ensinar. Vai além, passa pelo tipo de sujeito que frequenta a escola, seus anseios, suas expectativas de futuro. Passam ainda pela necessidade de se incorporar no processo de ensino aprendizagem da história outras ferramentas, que possam dialogar com os avanços tecnológicos do mundo. (...)*

*Em certa medida, os conteúdos históricos continuarão a ser visto como 'uma parada sem sentido' e cansativa se nossas atitudes continuarem a fortalecer os modelos tradicionais de ensino, onde estudantes ainda são vistos essencialmente como seres passivos no processo, recipientes vazios nos quais nós, professores, senhores do conhecimento, depositamos os conteúdos. (Relatório do bolsista, J.M.S)*

Um segundo enunciado, que traz em si, alguns traços perversos, é a ideia de que ser professor da escola básica é uma coisa menor. Opero com a hipótese de que isso tem inibido a constituição de uma identidade pessoal e profissional daqueles que buscam o curso de licenciatura em História,

dificultando, portanto, como diz Fonseca (2003), o rabiscar de maneiras de ser e estar na futura profissão. Neste quesito, penso que o trabalho do Pibid tem contribuído para reverter esta situação. Grande parte dos bolsistas já se identifica e se reconhece como futuros professores de História

*Minha experiência no PIBID até o presente momento vem sendo muito significativa, ela me proporciona além de uma diversidade de leituras sobre educação que estão me ajudando com conteúdos de disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura, também está me proporcionando grandes aprendizados sobre a prática da docência. (Relatório da bolsista A.L.X)*

*Percebi por meio do PIBID que a profissão de professor é realmente a que eu quero exercer e que apesar de ser um pouco tímida e falar pouco durante as reuniões do grupo, na sala de aula me senti a vontade, esta timidez foi praticamente eliminada. Tenho certeza que sairei do projeto com uma bagagem de aprendizado muito boa. Dessa forma fica evidente que para o exercício da profissão de professor, a paixão por ensinar, a paciência com os alunos, a criatividade são requisitos importantes para que esta atividade tão importante na vida de uma pessoa seja desenvolvida com êxito. (Relatório da bolsista A.L.X)*

*Confesso que embora sempre aspirasse a profissão docente, não tinha muito apego à área de educação, e sim às áreas específicas; nesse contexto, essa minha preferência se alterou rapidamente, graças ao programa, que tem me mostrado as possibilidades de pesquisa na área educacional – que até o momento, não a via tão ampla -, e me seduzido a levar temáticas referentes a esse âmbito, para posteriores pesquisas no meu período de formação. (Relatório da bolsista D. C.V)*

O que parece ser um sintoma do envolvimento com a futura profissão é o crescimento do interesse dos licenciandos em História em desenvolver pesquisa na área Educação, em especial no ensino de História. Além de interferências no cotidiano do curso, reclamando processos formativos que contemplem a formação do professor, cerca de 70% dos bolsistas já definiram que farão seus trabalhos de final de curso (TCCs) tomando como objeto de estudo temas ligados à educação. Evidente que esta mudança nem sempre tem gerado situações pacíficas, uma vez que temas voltados para o ensino de história muitas vezes não se enquadram no rótulo restritivo da “pesquisa historiográfica”, tampouco podem ser localizados em certos mapas conceituais das especialidades e abordagens do campo da história. Enfim, laborar com o ensino de História muitas vezes requer “deslocar-se para o lado” (Certeau, 1994) de algumas fronteiras disciplinares, o que no nosso caso implica no diálogo aberto com outros campos de saber. Para além disso, a questão da maior ou menor ênfase na formação de professores para a educação básica tem começado a se impor no colegiado do curso, colocando em cheque uma tendência

marcadamente bacharelesca que, como dito, anteriormente, ali ainda impera. Em razão disso, uma reformulação do currículo tem sido aventada desde então, entre outros aspectos do eixo Projeto, que pretende instrumentalizar os alunos para a produção do conhecimento, tomando a pesquisa como princípio educativo incontornável da formação inicial.

Por outro lado, os professores supervisores também começam a se sentir mais valorizados, e instigados a repensar a sua formação e as suas práticas, indiciando a possibilidade de mudanças nas escolas, mais particularmente no terreno da História escolar:

*A condição de ser professora-supervisora do PIBID trouxe, de imediato, a possibilidade de manter-me em contato e atualizada com a produção acadêmica sobre Ensino de História, permitindo, em contrapartida, uma reflexão sobre minha prática docente e os processos de aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos. Essa troca de saberes entre Escola Básica e Universidade, a qual o PIBID estabelece, tem se configurado como um caminho possível na busca da otimização dos processos de ensino e aprendizagem tanto para mim, professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães, que a partir das discussões travadas nas reuniões com Professor Coordenador e estudantes licenciandos, passei a refletir e planejar mais e melhor os conteúdos de aula, quanto para os estudantes licenciandos que passaram a ter contato com o espaço da sala de aula, com as experiências de aprendizagem, suas dificuldades e possibilidades. Assim, em pouco tempo, o PIBID provocou algumas mudanças na minha atuação docente, pois, tirou-me de uma suposta zona de conforto, da rotinização das atividades docentes e impulsionou-me a pesquisar mais sobre os processos de ensino-aprendizagem em História, culminando com minha aprovação recente em curso de Mestrado na área de História. (Professor de História e Supervisor do PIBID-CEJFP)*

Ainda que de forma tímida, inclusive porque mudanças na cultura escolar e organizacional demandam mais tempo, é possível perceber alguns impactos do Pibid nas escolas parceiras, seja no terreno do questionamento dos currículos ali praticados (entendendo o texto curricular no sentido amplo: LDs, seleção e organização de conteúdos, didáticas de ensino, relações professor-aluno, etc)., seja no empoderamento e processos de auto-identificação dos professores. Depoimentos dos professores supervisores parecem acenar para um horizonte promissor relativamente às ações do Pibid:

*O impacto mais importante até o momento para a unidade do Colégio José Ferreira Pinto tem sido a discussão acerca da mudança do currículo de História, aproximando os conteúdos do cotidiano escolar; buscar o conteúdo regional para nossa vivência escolar. Iremos discutir na jornada pedagógica de 2013, as mudanças que desejamos fazer no ensino de nossa instituição.*

*Outro impacto tem sido sobre em relação ao ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas... Têm sido muitas as discussões para melhorar o que já estamos fazendo no Colégio. Nós já trabalhamos, mas queremos aprimorar nosso trabalho, aplicando melhor o que as Diretrizes nos orientam. ( Professor de História e Supervisor do PIBID-CEJFP)*

*O projeto do Pibid tem se mostrado importante para mim, está trazendo discussões novas acerca de temas já “antigos”; um novo olhar sobre o “que” e “como” ensinar.*  
( Professor de História e Supervisor do PIBID-CEJFP)

Outros dois aspectos são evidenciados pelos supervisores. O primeiro, diz respeito à inauguração de ações articuladas entre os Pibids e as escolas parceiras:

*Além disso, a ação articulada dos projetos PIBID-História e PIBID-Geografia tem reunido os professores de História e Geografia do Instituto de Educação Gastão Guimarães e os Professores-coordenadores do PIBID em torno de um projeto comum: a construção de uma sala-ambiente de Ciências Humanas na escola.*

O segundo, algo que precisa ser melhor dimensionado, os influxos positivos da presença cotidiana dos pibidianos junto à comunidade estudantil, conforme registra um dos supervisores:

*Uma outra observação a ser feita do impacto do PIBID na escola é que a presença dos estudantes universitários no ambiente escolar, o diálogo estabelecido entre eles e nossos alunos do Ensino Médio, de uma certa maneira explicado pela proximidade na faixa etária, favoreceu o interesse pela formação universitária entre muitos deles. Assim, a presença dos Pibidianos na escola é um estímulo a mais para nossos alunos.*  
( Professor de História e Supervisor do PIBID-CEJFP)

Ao final desta travessia, e pelo que foi exposto até aqui, é preciso reconhecer os méritos do Pibid enquanto uma política que se visa qualificar a formação inicial das licenciaturas. Inclusive pode-se pensar nesse modelo como formato para a proposição de políticas de formação continuada dos professores, ou, ao menos, ampliar o número de professores supervisores envolvidos no projeto, haja vista que a quantidade de bolsistas é grande, tanto para o coordenador, quanto para o supervisor.

Evidente que não podemos esquecer que o Pibid comporta limites quando a questão da valorização do magistério. Parece certo que com os pibids podemos garantir uma melhor formação de professores. Mas isso não é tudo. A valorização da docência passa sobretudo pelo reconhecimento social e profissional, o que implica, entre outras questões, a oferta de melhores salários e de condições mais dignas de trabalho.

## **BIBLIOGRAFIA**

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 19: pp. 29-42, set. 89/fev. 90.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição a Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Rio do Janeiro, Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre a História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

PIMENTA. Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.