

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA

**O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR E DOS  
LICENCIADOS EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES**

**Verônica Canteiro Silveira**

**RIO GRANDE**

**2014**

**VERÔNICA CANTEIRO SILVEIRA**

**O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR E DOS  
LICENCIADOS EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES**

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação no Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora (a) Dr(a). Derocina de Campos Sosa.

**RIO GRANDE**

**2014**

**EPÍGRAFE**

***Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós  
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos  
sempre.***

***Paulo Freire***

## **DEDICATÓRIA**

Aos amores da minha vida, Ewerton, Giovana e Manuela.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como acadêmica, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

À minha orientadora e professora Derocina Sosa pela paciência e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais Idailson e Vera, pelo amor e apoio incondicional.

Agradeço especialmente meu esposo Ewerton, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem me apoiando nos momentos de dificuldades e angústias, quero agradecer também as minhas filhas Giovana e Manuela, que embora não tivessem conhecimento disto, me iluminaram de maneira especial me incentivando a concluir este trabalho.

Aos meus colegas de caminhada acadêmica que sempre apoiaram uns aos outros para concluir mais esta etapa considerada árdua para muitos de nós.

Aos meus queridos estudantes da Escola Alfredo Ferreira Rodrigues que permitiram com que eu compartilhasse meus conhecimentos.

E aos pibidianos pela troca de experiências e colaboração no projeto.

## **RESUMO**

Esta dissertação visa analisar o PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA) de História da Furg dentro do contexto educacional contemporâneo, em que a formação continuada é vista como uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso o professor deve estar consciente que sua formação não termina na graduação. Formar ou (re) formar o educador para a sociedade atual através de uma formação continuada proporcionará ao mesmo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID, formação continuada, educação, História.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the PIBID (INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM STARTED TEACHING) History of Furg within contemporary educational context where continuing education is seen as a way of contributing to the improvement of teaching quality. To this the teacher must be aware that their training does not end at graduation. Form or (re) training educators for today's society through continued training will provide the same, professional independence with autonomy to decide about their work and their needs.

**KEY-WORDS:** PIBID, continuing education, education, history.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
-------------------------	----------

### **Capítulo1: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA FORMA DE APRIMORAR OS CONHECIMENTOS**

1.1. A formação dos saberes docentes dentro e fora da escola .....	13
1.2. A importância da formação continuada na formação docente.....	19
1.3. Reflexos da formação continuada em sala de aula.....	23
1.4. Problematizando a resistência dos professores sobre a formação Continuada.....	26

### **Capitulo 2: PIBID: SUAS PROPOSTAS, ATIVIDADES E CONTRIBUIÇÕES**

2.1. Estrutura do PIBID.....	34
2.2. O PIBID e a construção das identidades docentes e docentes.....	42
2.3. Os objetivos do PIBID de História da FURG: construindo a cidadania em sala de aula.....	52
2.4. As atividades realizadas no/pelo projeto: analisando os portfólios.....	55

### **Capítulo 3: O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

3.1. A Metodologia da Problematização e a aplicação na pesquisa.....	71
3.2. A atuação do professor-supervisor de História no PIBID.....	77
3.3. As escolas envolvidas no projeto e os resultados observados.....	80
3.4. A atuação/transformação dos licenciandos envolvidos no projeto.....	88
3.5. Diagnóstico do questionário da professora atuante no projeto.....	93

<b>Conclusão.....</b>	<b>97</b>
-----------------------	-----------

<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>100</b>
--	------------

<b>Anexos.....</b>	<b>104</b>
--------------------	------------

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem o objetivo de analisar o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência (PIBID<sup>1</sup>) do curso de História Licenciatura da FURG, dentro do contexto educacional contemporâneo, em que a formação continuada é vista como uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

O aprimoramento e a continuidade da formação dos professores é um tema recorrente quando se trata em melhorias do sistema educacional brasileiro. Na atualidade cada vez mais instituições públicas e também privadas adotam programas de formação de docentes onde a formação do profissional em educação representa um papel significativo quando o assunto é a qualidade da Educação.

Então, pode-se dizer que cabe ao professor a responsabilidade de formar profissionais, de tal forma que, torna-se fundamental sua boa formação. Nesse sentido, Pedro Demo (2002, p. 79) compreende que, mais do que de qualquer outro trabalhador, a sociedade demanda do professor uma “formação primorosa”. E, nesse contexto, a formação inicial do professor merece destaque, pois constitui não apenas o pré-requisito legal para o exercício da profissão, mas também a base sobre a qual é construída toda a sua carreira profissional.

Entretanto, a educação continuada não pode ser entendida apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior, pois, independentemente da qualidade de sua formação inicial, é necessário que o educador dê prosseguimento a sua formação, já que é inaceitável a ideia de que, em algum momento, possa ela ser considerada completa e esgotada.

O professor é considerado o trabalhador do conhecimento, cuja dinâmica faz “com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação” (MARQUES, 2000, p. 207-208). Ou seja, mesmo supondo a excelência da formação inicial, o professor precisa se manter atualizado de maneira que consiga acompanhar o desenvolvimento tecnológico e os avanços científicos: “mais que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte

---

<sup>1</sup> O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.



principal da inovação, que é o conhecimento” (DEMO, 2002, p. 83).

O termo formação continuada, atualmente utilizada tanto em debates, seminários quanto na literatura especializada, encerra forte crítica aos antigos programas de capacitação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem, na medida em que insinua o prestígio da construção da autonomia intelectual do professor.

A formação continuada é um processo complexo que ganha materialidade em diversos espaços, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Nesse sentido, não há qualquer contrassenso entre formação inicial e formação continuada de professores já que, constituem dois momentos recíprocos e complementares do mesmo processo contínuo, sistemático e articulado de construção da ação docente, com o intuito de oferecer, de acordo com Fusari (1998, p. 532), “qualidade, quantidade e dignidade de ensino e aprendizagem à formação do educador”.

O trabalho desenvolvido pelos pibidianos (bolsistas do projeto do curso de História Licenciatura) nas escolas inseridas no projeto contribuiu positivamente para as suas formações acadêmicas e de futuros profissionais da educação. O PIBID de História da FURG começou seu projeto em duas escolas situadas em localidades rurais da cidade de Rio Grande: a escola Estadual Alfredo Ferreira Rodrigues na localidade do Povo Novo, a escola Municipal Maria Angélica no Taim.

Para Derocina Sosa<sup>2</sup>, coordenadora do PIBID de História da FURG, a maior importância do projeto foi de estimular os historiadores (professores e futuros professores) no sentido de perceberem outras possibilidades de conhecimento histórico daquela comumente conhecida da linearidade dos acontecimentos. As soluções dessas possibilidades interpretativas da História visaram encaminhar o estudante na construção de uma identidade cidadã e despertar nele a consciência de pertencimento ao processo histórico. (Sosa, 2013).

Nesse sentido da formação continuada é que abrange os objetivos gerais do

---

<sup>2</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande (1991), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, Brasil Contemporâneo. Atua nos seguintes temas Política, poder, Centralização, Federalismo, Educação Ensino de História e Formação Docente e foi Coordenadora do PIBID de História da FURG até 2013.

PIBID no que se refere à formação plena dos professores que atuam nas escolas e dos alunos-bolsistas que assim, terão oportunidades concretas de construir a sua caminhada docente com os professores em atividades de sala de aula e fora dela, de apoio aos professores nas escolas e de partilha com os demais integrantes do projeto das experiências vivenciadas com essas atividades.

É de grande importância a inclusão do licenciado no contexto escolar desde o início da sua formação, para que a iniciação à docência ocorra antes mesmo de chegar o estágio. O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), traz essa essência nos seus objetivos, oferecendo aos discentes dos cursos de graduação da FURG a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à docência através de participação em pesquisas, planejamento e execução de metodologias inovadoras, além de vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e dinâmicas em atividades de monitoria ou ligadas a espaços como biblioteca e laboratórios, o graduando estará mais capacitado para desempenhar suas funções de educador.

O professor supervisor ligado ao PIBID, por outro lado tem a oportunidade de compartilhar experiências com o estudante bolsista, aprendendo metodologias inovadoras que na maioria das vezes não tem tempo de pesquisar e em troca compartilha com o bolsista, suas experiências em sala de aula. A partir destas experiências adquiridas, procura estimular os outros professores da escola para que busquem também essa atualização.

O interesse maior desse projeto (PIBID) é o de estimular os historiadores (professores e futuros professores) no sentido de perceber outras possibilidades de abordagem do conhecimento histórico que não somente através da linearidade de acontecimentos. Nesse sentido, propomos como possibilidades de abordagem da história organizada em eixos temáticos e/ou a história imediata ou do tempo presente, usando como principal instrumento o arcabouço da oralidade.

É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas priorizaram o convívio dos bolsistas na escola, a fim de levá-los a compreenderem as práticas pedagógicas, as concepções de ensino, as várias atividades que abrangem todo o cotidiano em que estarão atuando, identificando aspectos que requerem novas possibilidades metodológicas, estruturais e humanas para o desenvolvimento da ação docente, superando uma visão tradicional do que é ensinar e aprender.

Assim, o programa vem possibilitando aos professores do ensino básico uma melhor formação continuada na perspectiva de uma visão que melhor discuta a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Portanto o PIBID valoriza o trabalho docente inserido na realidade escolar, por meio da reflexão conjunta com professores supervisores e observação do espaço educacional, envolvendo assim todo trabalho nas diversas áreas do conhecimento.

As atividades realizadas no decorrer do projeto com as turmas tiveram como base a Educação Histórica, fazendo, com que o estudante se veja dentro de um contexto histórico e não um mero expectador dos acontecimentos.

A Educação Histórica é uma área de investigação cujas pesquisas tratam da relação que crianças, jovens e adultos travam com o conhecimento histórico, considerando fundamental acessar o conhecimento que estes sujeitos trazem.

Esta área de investigação denominada Educação Histórica, que pode ser localizada originalmente na Inglaterra dos anos 60 do século XX, tem hoje, o interesses de pesquisadores de vários países, bem como no Brasil.

Este conhecimento tem sido denominado nestas pesquisas, vivências, ideias ou conhecimentos prévios a partir de Peter Lee e Isabel Barca. De acordo com Isabel Barca (2007) integram estas pesquisas questões como: os critérios que os estudantes usam para selecionar e avaliar a informação, como conceituam mudança, que narrativas constroem sobre o passado e que tipos de identidade constroem.

A metodologia a ser utilizada e, que norteará a pesquisa será “A Metodologia da Problematização” que segue as cinco etapas do Arco de Maguerez (observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade) e objetiva alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo.

Paulo Freire, grande incentivador educacional e citado por grande parte dos educadores defendeu uma educação problematizadora que se contrapõe a uma educação bancária e que segundo ele serve para libertar o homem dos seus opressores e para a emancipação do mesmo objetivando a sua humanização.

A ação da Metodologia da Problematização parte de uma crítica ao ensino tradicional e propõe um tipo de ensino onde as principais características são a problematização da realidade e busca soluções para os problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Este trabalho será dividido em três capítulos sendo que o primeiro, **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA FORMA DE APRIMORAR OS CONHECIMENTOS** abordará a formação continuada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciado aos habitualmente instituídos. Isso não só implica no desenvolvimento da qualidade da formação docente como também a singulariza no seu tempo e espaço de realização.

Tendo em vista que formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, é uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores.

O segundo capítulo intitulado **PIBID: SUAS PROPOSTAS, ATIVIDADES E CONTRIBUIÇÕES** mostrará o processo de formação e desenvolvimento do programa, e suas atribuições e dos profissionais envolvidos. Além de descrever as atividades desenvolvidas na escola e suas contribuições para a construção das identidades dos professores supervisores e dos futuros profissionais da educação do ensino de História, bem como, para a construção da cidadania em sala de aula.

O último capítulo: **O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA** é considerado um investimento inédito na formação de professores em âmbito nacional. Deve-se considerar também que esse investimento é realizado de forma planejada e democrática através de parceria com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior Públicas de todo o País que fizeram adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores, no contexto do decreto 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Professores.

Visando contribuir com a formação dos professores e futuros profissionais em educação, o PIBID, através das ações vem oportunizando aos alunos-bolsistas desenvolverem as competências inerentes ao processo formativo, através de um trabalho cooperativo com a escola do ensino básico, parceira do Programa. Com isso espera-se contribuir com a construção de conhecimentos novos e troca de experiências entre os estudantes e os profissionais que atuam das escolas.

# **CAPÍTULO 1:**

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA FORMA DE APRIMORAR OS CONHECIMENTOS DOCENTES**

### **1.1. A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Atualmente ao se falar em Educação de qualidade é preciso mencionar a formação continuada de professores, que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, um ponto fundamental das políticas públicas para a melhoria da Educação.

A Escola vem desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; sendo um campo de constantes mudanças, tendo o professor um papel central, pois é ele o principal responsável pela mudança de atitude e pensamento dos estudantes. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que diariamente entra em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento.

Para tentar estreitar a relação professor-aprendente, e também na tentativa de melhorar a prática docente, muitos estudiosos desta área apontam como alternativa a formação continuada de professores. Segundo Schnetzler, para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27)

A formação continuada não deve ser vista somente como um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano

escolar de forma constante e contínua para que se possam conseguir bons resultados.

No entanto, é possível observar que na realidade não é isso o que ocorre na grande maioria dos processos/cursos de formação continuada de professores. Ela se dá geralmente em palestras, simpósios, reuniões e também por outras ações que têm como princípio a prática da autoformação e da formação colaborativa entre professores (MALDANER e NERY, 2009), nas quais não se rompe com a racionalidade técnica. Essa é uma concepção equivocada da formação continuada, e “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica” (SCHNETZLER, 2000, p.23).

Entende-se dessa forma, que os cursos de formação continuada, da mesma forma que os cursos de formação inicial, vêm sendo considerados insatisfatórios por grande parte dos educadores.

A Universidade tem também um papel de grande relevância na formação continuada dos docentes que já atuam no ensino de História e de outras licenciaturas. A maioria das instituições universitárias se limita a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam à aplicação teórica de seus conhecimentos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

Essa necessidade de “reciclar-aprimorar o conhecimento” através das formações continuadas impostas às escolas implica na sua responsabilidade pela capacitação de um novo educador. Nesses termos, novas competências são requeridas, e as políticas de formação devem apontar para um novo perfil de professor, dotado de habilidades e competências, para melhorar a qualidade de sua intervenção educativa e do ensino escolar, buscando com isso condições necessárias para que possa alterar o quadro de ineficiência e ineficácia pela qual a Educação passa na atualidade.

Torna-se necessário aos educadores que procuram melhorar sua atuação em sala de aula, a atualização, a renovação, a ampliação e a continuidade de sua formação para melhor se enquadrar nesta nova perspectiva, na tentativa de propiciar a melhoria da Educação Básica.

Ocorre que as novas exigências colocadas para a formação de professores, que se impõem pelas reformas educacionais, não se dão somente no plano da formação inicial, mas trazem também desdobramentos para a formação continuada.

Sob o argumento da ampliação e permanente atualização profissional, a chamada “reciclagem” acaba por se apresentar como uma obrigação colocada para o professor. Em outras palavras, cabe-lhes buscar sempre instrumentos para melhor lidarem com os novos problemas, necessidades e desafios de um mercado de trabalho em permanente transformação. Como desdobramento, assistimos a expansão desenfreada do mercado voltado a tal modalidade de formação, seja na forma de cursos de atualização ou de especialização.

Há diversas formas de realizar esse tipo de formação, qualificação e/ou atualização. A mais praticada é a participação dos professores em eventos regionais como palestras, oficinas, seminários; ou em cursos de curta duração de até 40 horas como ciclo de estudos, congressos, simpósios; ou cursos de longa duração dentre eles a pós-graduação.

Podemos observar que em qualquer uma dessas modalidades, encontram-se limites e/ou possibilidades, facilidades e/ou dificuldades e, de certa forma, pontos em comum, a exemplo da efetivação de modo fragmentado e/ou desvinculado das ações educacionais, e/ou possível continuidade de estudos envolvendo grupos de professores em situações de ensino e aprendizagem. Nesse caso, sua formação deve estar organizada, não como paliativa em cursos de “reciclagem” ou “treinamentos em serviços”, mas, relacionando os mesmos com a prática pedagógica de modo a “possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas” (MARQUES, 2000, p.207).

Foi na década de 1960 que os cursos de pós-graduação surgiram no Brasil devido à grande expansão de todo o sistema educacional, juntamente com as mudanças científicas e o surgimento de novos campos do saber. Tal dinâmica impulsionou a diversificação das especializações, conduzindo o ensino superior a se organizar em disciplinas especiais voltadas às profissões que clamavam por conhecimento especializado, acarretando – assim – a formação de um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica e formação profissional. (OLIVEIRA, 1995; KUENZER, 1998).

Até então a legislação acerca dos cursos de pós-graduação praticamente inexistia. Em 1965, com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), é que a pós-graduação foi definida a partir da modalidade *stricto sensu*, referente aos

cursos de mestrado e doutorado, e da modalidade *lato sensu*, referente aos cursos de especialização e aperfeiçoamento. De acordo com este mesmo parecer, a primeira modalidade era voltada para a formação de pesquisadores, professores e profissionais de alto nível. E a segunda, voltada para a formação direcionada ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1995).

Em 1976, o CFE demonstrava preocupação com a expansão e baixa qualidade desses cursos, mas é somente a partir das resoluções do já Conselho Nacional de Educação (CNE), antigo CFE – Resolução CNE/CES nº 01/2001, que estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação; e Resolução CNE/CES nº 01/2007, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização –, que um marco regulatório mínimo é fixado. Todavia, segundo Gomes (1999), a formação continuada na modalidade da especialização ainda é vista pelo mercado como “terra de ninguém”, devido á falta de regulamentação quanto à sua avaliação e rigorosidade.

Não por acaso, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualmente existem 8.866 cursos de especialização no Brasil. A Região Sudeste concentra o maior número de cursos, 4.955 (55,9%). Chama atenção que as regiões Centro-Oeste e Nordeste totalizam mais de 1.200 desses cursos em funcionamento, número superior aos 951 registrados na Região Sul. O grande número de cursos de especialização no Brasil é fruto da sua desenfreada expansão e oferta por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que resguardadas pela falta de uma regulamentação mais rígida, ofertam 7.939 (89,5%) do total destes cursos. Entre as públicas, nas municipais estão 412 (4,6%), nas estaduais, 269 (3%), e nas federais, 246 (2,8%). Em relação à organização acadêmica, a grande maioria dos 8.866 cursos de especialização existentes no país está em faculdades: 7.567 (85,3%). Já as universidades concentram 920 (10,4%) do total de cursos e os centros universitários 379 (4,3%)<sup>3</sup>.

A formação continuada, segundo Vieira Pinto (1982, p. 109), ocorre não apenas no momento em que o professor recebe algum tipo de curso. Para o autor:

O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. Mas esta atua de dois

---

<sup>3</sup> Dados: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/pos-graduacao>. Acesso em 18 de julho de 2013.



modos: um, indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador.

Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a uma abordagem da questão do saber desenvolvido pelo professor, na qual se busca superar tanto a negação desse saber, quanto uma valorização que não considera seus limites e acaba reificando esse saber. Nessa questão é fundamental a ideia de que a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimilados geralmente sob a forma de *clichês*.

A busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida de vários profissionais, dentre eles os professores. Para isso os cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse tornam-se importante para que ocorra tal qualificação.

Quando dizemos que um sujeito, no caso o professor, está em formação compreende-se que ele está em constante atualização, discutindo, refletindo, preferencialmente com o seu “grupo de iguais” e no seu local de trabalho, os saberes produzidos na Escola, sem abrir mão de estudos teóricos. É, nesse momento que ele expõe suas inquietudes, anseios, propostas, projetos, ou então, seu fazer pedagógico, para conhecer cada vez mais o lugar de onde se fala e se faz a educação escolar.

Ao exercer a docência, surge a necessidade de formação de acordo com as condições locais e temporais. Com isso, entende-se que o espaço específico era o da Escola, e, em particular, o da sala de aula. Nossa formação continuada deveria se “organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola” e não entendê-la como uma “continuidade-remendo destinada a sanar falhas e suprir insuficiências” da formação recebida na Universidade (MARQUES, 2000, p. 206-210).

Libânio (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o término da sua aula, os

mesmos poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando assim, os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenvolvimento da sua prática. Buscando, dessa forma, melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período a própria aula.

Na atualidade, a prática pedagógica exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os estudantes, e também envolvido com as novas problemáticas que, estão presentes, no cotidiano da sociedade atual. Como afirma Behrens (1996, p. 24) “Na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”. Sendo assim, o bom educador busca desenvolver nos seus estudantes a consciência crítica buscando mostrar seu papel na sociedade na qual está inserido.

A Escola, além de dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, deve também contribuir na formação do cidadão. Neste sentido, o papel do professor que é o profissional que tem contato direto com o estudante foi ampliado. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância daquilo que aprende, estimulando a busca constante por novos conhecimentos.

A formação continuada do professor vem contribuir para que ele consiga trabalhar e exercer a sua função diante da sociedade de maneira que suas aulas sejam um momento de aprendizado mútuo e não uma simples exposição de conteúdos sem que haja a interação dos estudantes.

Assim torna-se importante identificar, observar e analisar os principais motivos para que a formação continuada do professor ocorra, bem como quais serão as diferenças que poderão acontecer entre aulas com profissionais atualizados ou não. Esse tema é relevante na medida em que a Escola passou de colaboradora para (na grande maioria das vezes) responsável pela preparação do indivíduo para o cotidiano do seu trabalho em sala de aula.

## **1.2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

As pesquisas sobre formação continuada de professores têm destacado a importância de se verificar a prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens<sup>4</sup> que procuravam separar formação e prática cotidiana.

A partir da década de 1990, no Brasil, surgem novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Ainda, se constrói a partir da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Práticas que resistem a inovações porque preenchem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (idem, p. 19)

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.

Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática docente. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo

---

<sup>4</sup> Abordagem esta que estava no centro das análises nos anos de 1980, quando se enfatizava a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Segundo o que Silva (1997) identifica em sua pesquisa, os estudos educacionais trouxeram, a partir do final dos anos de 1980, novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. O autor destaca que as novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, surgindo a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos, já que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (idem,p. 3)

Nos últimos tempos, tem-se assistido nos grandes meios de comunicação que a educação é o caminho certo para o desenvolvimento do país, e dentro dela a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes e reflexivos. Muitos estudos são realizados sobre o desenvolvimento profissional do professor. Trabalhos como este fazem com que os professores reflitam sobre sua prática diária em sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita aos docentes a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, tornando-se assim sujeitos mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado. Pois, conforme, Sousa (2008, p.42):

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

A prática desenvolvida pelo professor pode ser caracterizada como função social, sendo o educador principal agente do processo educacional. A profissão de professor exige grandes responsabilidades, pois o profissional da Educação é o sujeito responsável por formar todos os outros profissionais, o que implica uma constante ressignificação da prática desenvolvida por ele.

A formação profissional é uma das maneiras para se obter uma Educação de qualidade, sendo a formação inicial insuficiente para atender as exigências impostas pela sociedade atual e não o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão. A formação continuada surge então como uma necessidade para o bom desenvolvimento profissional do educador.

O processo de formação do professor engloba a interação entre o conhecimento teórico e prático, fazendo-o desenvolver habilidades para saber lidar com as diferentes situações que surgem na atuação da sua prática docente.

As dimensões pessoais, profissionais e organizacionais devem ser consideradas aspectos necessários à formação de profissionais da educação, já que os saberes docentes surgem de várias e diversificadas fontes, o que requer uma atitude de compromisso do professor, no sentido de considerar um conjunto de decisões que são chamados a tomar no seu dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

Assim, a formação continuada apresenta-se como fator de relevância para uma atuação repleta de significado, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas no seu trabalho.

Além disso, o processo de formação continuada de professores lhes possibilita ter consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia. A formação continuada pode ser percebida como um processo inacabado próprio da formação de um profissional que é exigido no exercício de sua profissão.

Assim sendo, o educador que dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades que o fizerem competente no exercício da docência pode ser considerado um profissional. Nesse sentido, afirma Sacristón (1995, p. 63) “Entendemos por profissionalização a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Libâneo (2001, p. 46) descreve o perfil ideal do professor atual de acordo com sua formação:

Uma nova concepção de formação – do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola – o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. (Libâneo 2001, p. 46)

É com essa imagem que o professor tem buscado identificar-se por meio de suas condutas. Evidentemente, muitas vezes a Escola não possui infraestrutura nem materiais necessários para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

Mesmo que o professor tenha recebido uma formação adequada, a atualização é um requisito para um bom desenvolvimento educacional. Se o diploma abre as portas para o mercado de trabalho não garante sua permanência ou destaque nele.

Libâneo (2001) afirma que há dois componentes determinantes na atuação do professor: a profissionalização e o profissionalismo. O primeiro refere-se às condições necessárias ao exercício da profissão, tais como salários adequados, condições de trabalho (ambiente, recursos físicos e materiais), além da formação inicial e continuada responsável pelo desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes profissionais do professor. Já o segundo refere-se à disposição do professor em exercer seus deveres e responsabilidades de maneira competente, compromissada e ética, o que envolve dedicação ao trabalho, assiduidade, respeito à pluralidade cultural, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, além de domínio da matéria e dos métodos de ensino. O profissionalismo e a profissionalização são partes mutuamente complementares. Logo, um professor dedicado, com os requisitos do profissionalismo, mas sem as condições da profissionalização, terá pouco êxito profissional, como afirma Libâneo (2001). Além disso, a falta de profissionalização poderá influir negativamente no compromisso do professor.

Irané Antunes (2006, p. 178) afirma que as dificuldades do ensino no Brasil

se devem ao fato de a educação não ser prioridade nacional e que não se deve jogar a responsabilidade nos ombros dos professores. Segundo a autora, é imprescindível ter condições melhores de trabalho, o que inclui o número adequado de alunos por sala, muita vez ultrapassado como estratégia de diminuir gastos e recursos.

### **1.3. REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA SALA DE AULA**

O trabalho de formação do professor de História através do PIBID<sup>5</sup> - FURG se concretiza através de elementos e características bem localizadas ao longo do processo de aplicação do projeto. A ideia central é ouvir o aprendente – aquilo que faz da aula uma incerteza constante, pois quando o professor dá voz a seu estudante ele arrisca a sua segurança e o seu lugar de sabedor de todas as coisas.

Pressupondo que todo aprendente traz sua “bagagem” de conhecimentos, pois ele não é uma página em branco na qual ao longo das aulas são preenchidas com os conteúdos, busca-se aplicar as teorias em nossa prática com o referencial da Educação História.

As atividades, tanto de integração com as turmas e os próprios conteúdos da disciplina de História foram realizadas com base no conceito de Educação Histórica, fazendo, com que o estudante se veja dentro de um contexto histórico e não um mero expectador dos acontecimentos. A Educação Histórica é uma área de investigação cujas pesquisas tratam da relação que crianças, jovens e adultos travam com o conhecimento histórico, considerando fundamental acessar o conhecimento que estes sujeitos trazem.

Esta área de investigação denominada Educação Histórica, que pode ser localizada originalmente na Inglaterra dos anos 60 do século XX, tem hoje, o interesse de pesquisadores que podem ser encontrados na Inglaterra, Taiwan ,

---

<sup>5</sup> O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), oferece aos discentes dos cursos de graduação da FURG a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à docência através de participação em pesquisas, planejamento e execução de metodologias inovadoras, além de ao vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e dinâmicas em atividades de monitoria ou ligadas a espaços como biblioteca e laboratórios, o graduando estará mais capacitado para desempenhar suas funções de educador. Sem esquecer que o projeto ressalta também a importância deste para formação continuada dos professores das escolas envolvidas.

Grécia, Portugal, Espanha, Estados Unidos, Canadá, África, Brasil, Rússia, Irlanda do Norte e República da Irlanda.

Esse conhecimento tem sido denominado nestas pesquisas, vivências, ideias ou conhecimentos prévios a partir de Peter Lee e Isabel Barca. De acordo com Isabel Barca (2007) integram estas pesquisas questões como: os critérios que os estudantes usam para selecionar e avaliar a informação, como conceituam mudança, que narrativas constroem sobre o passado e que tipos de identidade constroem. Portanto, o objetivo é saber, não o que sabem - ideias substantivas -, mas como sabem - ideias de segunda ordem<sup>6</sup>.

A utilização de documentos históricos foi uma das atividades privilegiadas pelos alunos-pesquisadores em suas intervenções, buscando sempre superar dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente o fato de que esta metodologia ainda não é frequente nas aulas de História.

A análise dos níveis de compreensão dos alunos foi realizada a partir das categorias propostas por LEE (2003). Segundo este autor, a História ensinada nas Escolas não pode ser confundida com o senso comum, mas precisa assumir que os alunos, tal como os historiadores, têm de compreender por que motivos às pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores (p.19).

Tomando estas questões como objeto de pesquisa busca-se pensar possibilidades para um ensino de História que possa desenvolver progressivamente as ideias históricas dos alunos e conseqüentemente, consciência histórica, conceito este que vem sendo pensado a partir de Jorn Rüsen. Para este autor, a consciência histórica é o fundamento de todo conhecimento histórico, sendo este um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano, e relaciona-se imediatamente com a vida prática. (RÜSEN, 2001)

No entanto, é possível afirmar que o projeto do PIBID, cujos referenciais se basearam nos pressupostos da Educação Histórica trouxeram uma grande contribuição à especificidade da Didática da História, na formação dos futuros profissionais em Educação.

---

<sup>6</sup> Conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo, o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo, explicação, interpretação, compreensão. (LEE, 2001)



No projeto, as atividades e a opinião dos estudantes são importantes para que se pense o que será feito no encontro seguinte, para que o processo tenha coerência e significado.

Os futuros professores trabalham o planejamento das aulas de História, do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista disciplinar, apontando sempre para os interesses ou necessidades específicas dos estudantes e não simplesmente por um programa pré-estabelecido. É um caminhar com as próprias pernas, que traz arraigado em sua concepção, desde o início, o protagonismo do aprendiz.

O projeto do PIBID traz consigo todos os problemas e dificuldades dos conteúdos, dos métodos e dos contextos da disciplina de História, já bastante conhecidos, e começa propondo alternativas para que o estudante se julgue parte do processo histórico e relacionando os assuntos do passado com os acontecimentos da atualidade.

No programa do PIBID de História cada futuro professor é incentivado a trabalhar o tema em sala de aula, da forma que seja mais adequada naquele momento. Somente este aspecto do trabalho, a escolha de como e quando imprimir as mudanças representa para o futuro professor um importante fator motivacional, pois permite a manutenção da segurança e da percepção de sujeito agente. Este aspecto do trabalho pode ser entendido também como um resgate do poder, de que tanto se queixam os professores, um fator de construção da autonomia (White, 1999).

Deste modo o trabalho de formação começa a operar a prática do professor sobre a situação inicial, e vai levando-o, por meio do estudo, de reflexão, respeitando sua história, condições e interesses, para a condição de professor cada vez mais qualificado, percebendo que a formação docente está sempre inconclusa e em constante desenvolvimento.

O processo de formação é mais do que um procedimento recursivo. Trata-se de um procedimento complexo com autoaprendizagem e com aprendizagem de terceiros. O intuito das formações é de receber intervenções e informações externas o tempo todo, é um procedimento de colaboração, de troca de experiências, uma maneira de aprender e de mudar o seu modo de fazer quando necessário sempre buscando um melhor aprendizado dos aprendentes.

É preciso dizer, sobre a profissão de professor, que não basta possuir um conhecimento,

pois possuir um conhecimento ainda não é saber. Saber é, primeiro que tudo, ser capaz de comunicar esse conhecimento. Para por o saber a claro, é preciso desencantá-lo, é preciso apresentá-lo, é preciso partilhá-lo com outrem, é preciso discuti-lo no plano da representação racional a duas dimensões (Bachelard in Santos, 2005, p.56).

Quando os professores se envolvem na discussão, comparando o que se fez e o que fizeram, dando sugestões e exemplificando, constroem um conhecimento diferenciado e consistente. Muitas tarefas são individuais porque a orientação construtivista entende que é preciso fazer para aprender. Enquanto esta sequência acontece o professor está paralelamente trabalhando com a realidade da sala de aula.

Os professores da escola e da universidade e futuros professores podem, juntos, aprender uns com os outros e enfrentar o desafio de transformar qualitativamente as práticas escolares e também, contribuir para a formação dos futuros professores frente aos problemas da Escola atual.

#### **1.4. PROBLEMATIZANDO A RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

A proposta central do Plano Nacional de Formação de Professores é aumentar, substancialmente, a quantidade de vagas ofertadas nas diversas áreas das licenciaturas destinadas à formação de professores em exercício. É sabido que a falta de formação adequada de professores é um dos grandes problemas que afligem a educação brasileira. Entretanto, outras questões, como plano de carreira, condições de trabalho, desvalorização da profissão, etc., também compõem o quadro da educação em nosso país.

Acredita-se que o caminho para o desenvolvimento de uma nação se dá através de seu desenvolvimento cultural, científico e social, e que o oferecimento gratuito de cursos qualificados para os professores que atuam na educação básica pública é uma forma de melhorar a qualidade do ensino que as crianças e os jovens recebem nas Escolas.

Discutir a formação dos profissionais da educação escolar, no cotidiano da Escola fundamental, significa, portanto, colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si. Contudo, vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova"), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social.

Para Giannasi e Berbel (1998), a sociedade atual está exigindo dos profissionais qualificações que os cursos de graduação por melhores, mais completos, de mais alto nível de ensino, enfim, por mais "ideais" e "perfeitos" que se apresentem, não têm condições de dar. Por isso a necessidade da formação continuada.

Para assumir o sujeito em formação como sujeito em situação, é preciso ter claro qual a concepção que os formadores têm da educação e da sua profissão, pois a inter-relação existente entre os processos de formação e as práticas profissionais existentes são também, decorrentes, de um caminho simbólico, onde se encontram vários registros de personificação dos processos formativos, considerando as marcas temporais e espaciais do próprio lugar da formação.

Quando se fala que o professor tem que estar preparado para trabalhar com aprendentes, faz-se referência à sua formação. O profissional que trabalha com educação tem que receber uma formação exclusiva para isso. Desde a sua formação inicial até a formação continuada. Esse é um profissional que não pode parar nunca de ampliar seus conhecimentos, pois:

Nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor, precisamente porque lida mais de perto com a lógica do conhecimento. Mais decisivo do que colher um diploma é manter-se atualizado pela vida afora (DEMO, 1998, p.191)

O professor precisa estar preparado para os desafios que irá encontrar no decorrer da sua profissão. O que não pode ocorrer é o que vem acontecendo na

maioria das vezes. Alguns professores, vão permitindo que suas técnicas de ensino fiquem ultrapassadas e seu conteúdo superado.

É muito importante que o professor esteja em constante aprimoramento do seu conhecimento, isto porque os estudantes estão sempre um passo a frente quando o assunto é tecnologia, graças a uma sociedade que evolui aceleradamente. A sociedade se desenvolve em uma velocidade muito maior que a Escola e por isso muitos alunos têm acesso a novas tecnologias que muitas vezes a instituição escolar não possui. Desta forma as aulas passam a ficar sem atrativo e caem na mesmice.

E a situação fica ainda mais delicada quando em uma mesma sala de aula existem estudantes que tem acesso à informação antes mesmo da Escola e estudantes que não tem acesso à informação ou até mesmo a certas tecnologias. Nesta situação, o professor tem que encontrar uma forma para conseguir atrair a atenção de todos esses estudantes com tantas diferenças sociais e culturais e que se encontram em um mesmo grupo de estudo.

A formação inicial do professor é bastante decisiva na sua personalidade. Para Nóvoa (2001) “... é ela quem define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira”. O docente deve buscar uma formação que o prepare para trabalhar com discentes, não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na participação da formação individual do aluno, considerando que este é o agente da formação e que o professor pode oferecer suporte neste processo.

Como observa Delors (1996 ):

A contribuição dos professores é fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável. [ ] Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (p.131)

É indispensável que o professor desenvolva, através da prática, competências e habilidades que facilitem o seu trabalho. A teoria oferece suporte para a prática. É através da prática que o professor tem a oportunidade de aprender a ensinar. E é a prática que vai dizer para o professor quando é o momento dele buscar construir novos conhecimentos para repassar para seus aprendentes.

Somente quando o professor exercitar a prática é que ele pode fazer uma

reflexão do seu trabalho e perceber onde estão suas falhas e o que precisa ser superado no sentido de avançar na sua caminhada.

O professor, além de estar preparado para ensinar os conteúdos de sua disciplina de formação, tem que ter a capacidade de modificar sua aula sempre que necessário. Para Perrenoud (2001), o professor deve ser também profissional, que sabe:

colocar as suas competências em ação em qualquer situação, é o 'homem da situação', capaz de 'refletir em ação' e de adaptar-se dominando qualquer nova situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, (p.25)

O que se percebe é que a formação continuada é um caminho que pode trazer reflexos muito positivos para a prática do professor na sala de aula. Somente um profissional que permanece em constante construção do seu conhecimento é capaz de conseguir resultados semelhantes com seus estudantes.

É necessário mostrar, ou seja, que os professores podem ser profissionais que tenham essa consciência de que o mundo atual vem desafiá-los com tantas novidades diariamente. O professor sendo agente formador de opiniões, senso crítico e de outros profissionais, é uma figura muito importante que deve estar apta para atuar.

Mesmo sabendo que é preciso se atualizar, muitos professores ainda resistem em buscar tal aperfeiçoamento, achando que só a graduação basta. A correria do dia-a-dia, a dupla ou tripla jornada de trabalho, pois às vezes é preciso lecionar em três turnos, o compromisso com a vida familiar podem ser alguns dos motivos que fazem com que os professores não tenham interesse ou motivação em dar continuidade a sua formação inicial.

As circunstâncias por que passa o professor brasileiro no dia a dia em sala de aula, principalmente na redes públicas dos ensinos fundamental e médio, sugere uma reflexão sobre o que causa desmotivação em sua profissão. Em uma dada relação de ensino, sabe-se que o professor deve buscar estimular os estudantes em situação de aprendizagem e, assim, buscar também sua aproximação com o saber, com a construção de sua aprendizagem.

O grande descaso com a educação pública brasileira, os baixos salários dos professores, o aumento do número de alunos em sala de aula e a falta de recursos materiais básicos são também alguns dos motivos para o desânimo do profissional em educação, como já foi destacado.

Deve-se considerar também que, além das condições de trabalho, há fatores sociais que são cruciais para o desgaste da autoimagem do professor. Um deles é o *status* social. Embora a Educação formal ou não formal seja componente basilar em todas as sociedades, o professor, em muitas delas, deixou de ter o devido reconhecimento, como se deveria esperar de um educador, porque quando a Escola é democratizada o professor também o é, e sua profissão deixa de ser da elite. No entanto, o professor de ensino fundamental e médio, de modo geral, não goza de remuneração compatível com as exigências de sua profissão e nem de prestígio social. Como afirma Di Lório (2003, p. 39), o “mestre passou a aceitar uma posição de inferioridade, de profissional mal remunerado e malformado”, cuja escolha da profissão foi a única opção de uma classe social desprestigiada, uma vez que os cursos de licenciatura são os de preço mais baixo nas universidades particulares e nas federais são os cursos de menor concorrência.

É possível perceber que quanto maiores forem às responsabilidades e participação dos estudantes nas atividades da escola, maior será a sua adesão às propostas de conduta e regramento, facilitando muito o trabalho do professor.

Desta maneira, ao tradicional uso de autoritarismo é preferível estabelecer continuamente uma boa relação com os estudantes, uma relação de parceria que contribua com a cooperação dos mesmos nas atividades que se propõem. E para haver cooperação, os estudantes devem demonstrar interesse nos assuntos abordados nas aulas, ou seja, deve ser algo que desperte a curiosidade deles ou que faça referência com os assuntos da atualidade.

Ocorre que o desinteresse dos alunos não estimula o professor a dar o melhor de si. Por isso a necessidade cada vez maior da participação do estudante até mesmo na escolha da abordagem dos conteúdos e da organização e realização dos trabalhos propostos.

Dessa forma, o estudante será motivado pelo seu próprio desejo de saber, o que facilitará a tarefa do professor, que por sua vez, se sentirá estimulado pelo interesse dos estudantes. O professor poderá transmitir o próprio prazer suscitado pelo conhecimento, e com isso despertar o interesse dos mesmos estudantes. Este

é o seu papel como mediador entre estudante e saber: aproximar essas extremidades, aproximar o estudante da ciência estudada.

Daí a importância da contextualização do conteúdo e de considerar a cultura que o estudante traz consigo, para que este participe ativamente no processo de aprendizagem. Essa pode ser uma alternativa de sucesso na busca por motivação.

Hargreaves (2001), ao falar da condição docente no contexto da pós-modernidade, situa o professor num triângulo de forças competitivas que fazem da docência uma profissão paradoxal. Hoje, mais do que nunca, o professor e a Educação passam a ser vistos como peças chave da formação do sujeito global que a sociedade da informação e da comunicação requer. Em decorrência disto, começam a surgir em todo mundo reformas curriculares, configurando uma nova ortodoxia de reforma educacional, padronizando os saberes, habilidades e competências a serem adquiridos pelos jovens (Hargreaves, 2001).

Estas reformas estão a exigir do profissional em Educação que eles ensinem de um modo diferente do que aprenderam, que desenvolvam estratégias de sala de aula cognitivamente significativas, que promovam continuamente seu aprendizado e que seja alguém versátil no uso das novas tecnologias e das diversas formas de avaliação.

O professor consciente deve saber lidar com o fracasso e com as frustrações que encontrará no seu trajeto profissional. Este deve ser um desafio motivador para melhorar a qualidade do processo ensino- aprendizagem, o que seria também uma recompensa profissional, em um conjunto de lutas políticas, em favor do ensino, em favor da docência enquanto profissão e não vista como sacerdócio.

Por isso a necessidade constante de atualização, a boa disposição e curiosidade para as novidades do conhecimento, a constante reflexão e revisão das ações pedagógicas em uma formação que nunca está pronta. Essas são as metas do professor responsável e dedicado àquilo que se predispôs a realizar.

A Escola, apesar das adversidades diárias, não deve ser encarada como um lugar de martírio, sem atrativos. O profissional da educação deve estar preparado para enfrentar essa realidade, para que os fatores negativos não venham a destruir as perspectivas de sua profissão, cujo objetivo principal é educar. Por essa e outras razões, persistirá aquele que realmente goste do que faz e que de alguma forma ainda se sinta motivado a continuar seu trabalho diário.

Deve-se prestar atenção no poder transformador da Educação. Ela opera

determinantemente sobre a vida de outras pessoas, modificando-a, ao fermentar seus sonhos e perspectivas futuras.

A Educação, e principalmente o ensino de História, deve promover o conhecimento das diversidades do mundo. Deve preparar as pessoas para o exercício pleno da cidadania. É nesse movimento humano que todo educador deve se reconhecer, como um guia no caminho que já percorreu.

O professor que gosta do que faz verá no progresso dos seus estudantes o seu próprio sucesso. Se eles não progredirem, o professor tem de avaliar se está havendo algo de errado na sua prática. Do contrário, será uma prática irresponsável e nada significativa, tanto para o professor quanto para o estudante.

O professor que se enxerga como vítima do sistema educacional tem mais chances de ser um vilão em sua prática docente. Isto porque, ao contrário de um professor positivo e entusiasmado, que está disposto a auxiliar seus estudantes, o professor-vítima, em sua desvalorização (com pensamentos do tipo “o Estado não me valoriza”, “o aluno não me respeita”), ao invés de orientar seus educandos, poderá refletir suas frustrações profissionais na sua atuação, na sua relação com os aprendentes.

Freire (2001a, p.78), ressalta a necessidade de reflexão teórica sobre a própria prática e, para que isso ocorra, não é necessário mudar o contexto físico, mas, tornar a curiosidade epistemológica. E acrescenta: “o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é o seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico”.

Assim, a posição em que o professor está entre o conhecimento e o estudante, como um mediador, será rompido. Poderá o professor adotar métodos mais cômodos, ensinar da mesma maneira aula após aula, ano após ano; optar por escrever no quadro infinitas atividades para memorização, gastar uma aula inteira escrevendo no quadro e os alunos copiando; e, para avaliar a aprendizagem dos alunos, dar vistos nos cadernos que estiverem completos, numa lógica de quem copia tudo tem o melhor desempenho. Aprendizagem não é cópia e nem reprodução.

Neste sentido, é possível ver o quanto destrutivo pode ser um profissional insatisfeito, não só para si, mas também para o estudante que o tem como referência.



A realidade atual de ensino, em que se incluem suas deficiências e fracassos, revela a necessidade de se dar maior atenção ao professor, que, sendo parte fundamental no processo de aprendizagem, tem que constantemente refletir sua prática como educador, a fim de abandonar ideias negativas sobre si mesmo, as quais atrapalham o andamento do seu trabalho.

Afinal, não é desejável uma Escola que destrua as perspectivas dos estudantes sobre uma vida melhor, para o conhecimento, para a participação social e para o exercício de sua cidadania. Se o professor desistir desses ideais, muito se tem a perder, quando ao contrário, é necessário ganhar.

## ***CAPÍTULO 2: PIBID: SUAS PROPOSTAS, ATIVIDADES E CONTRIBUIÇÕES***

### ***2.1. ESTRUTURA DO PIBID***

O PIBID -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência –, promovido pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através do Ministério da Educação – MEC foi inserido na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no ano de 2008 buscando aperfeiçoar a formação dos licenciandos, uma vez que, através do Programa, estes têm um contato direto com o cotidiano escolar e toda dinâmica que forma o ambiente educacional, articulando assim a teoria e prática ensinada na Universidade, contribuindo de tal modo para a qualificação da formação dos acadêmicos de Licenciatura da FURG. Percebe-se a importância do PIBID na formação docente, e na própria formação dos acadêmicos de História inseridos no Programa, uma vez que com as atividades realizadas no decorrer do projeto são incorporados novos conhecimentos que proporcionam uma valorização maior e contribuem significativamente para a sua formação docente, preparando – os para o mercado de trabalho.

Um dos intuitos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas envolvidas no projeto.

As ações do projeto institucional em seu conjunto, previstas para 2 (dois) anos, tem como foco uma articulação integrada entre a universidade (FURG) e as escolas do sistema público da cidade do Rio Grande, com a finalidade de promover uma formação docente inicial sólida e comprometida com a qualificação da escola pública, bem como a formação continuada dos professores em exercício envolvidos na proposta. Em relação aos estudantes do ensino fundamental e médio das escolas

públicas, o projeto visa beneficiá-los, na medida em que as ações propostas são voltadas para o fomento de metodologias e práticas de caráter inovador e motivador, com o uso dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, inter-relacionadas com a realidade local das escolas envolvidas no projeto.

Em cada subprojeto são desenvolvidas ações específicas da área correspondente, devidamente detalhadas nos subprojetos, destacando-se o fato de que todos eles propõem atividades semanais na escola proporcionando aos licenciandos a oportunidade de maior participação em ações docentes, realização de experiências metodológicas supervisionadas e apropriação de novas tecnologias associadas às práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade escolar, sob supervisão do professor e na universidade sob supervisão do coordenador de subprojeto, em um total de 20h semanais.

Foi através da Portaria nº 260<sup>7</sup>, de 30 de dezembro de 2010, que o Presidente Jorge Almeida Guimarães da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no uso de suas atribuições conferidas pelo Artigo 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 2007, resolve:

**Art. 1º** Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria.

Ainda na mesma portaria mencionada acima se encontram as normas gerais do PIBID bem como os objetivos do programa descritos a seguir:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

---

<sup>7</sup>Informações sobre a portaria foram obtidas no endereço eletrônico: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf), acessado em 1 de junho de 2014.

interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Quanto aos proponentes, esses, podem apresentar proposta, inseridas em um único projeto institucional de iniciação à docência Sobre as instituições habilitadas, essas podem concorrer ao edital desde que:

a) possuam cursos de licenciatura, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;

b) estejam cadastradas na CAPES;

c) assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

Quanto aos projetos institucionais fica estabelecido que:

a) Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de Educação Básica.

b) Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos de licenciatura das instituições objeto de cada edital.

c) As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica.

d) É recomendável que as instituições comprometidas, com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica, além de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

e) O projeto institucional deve apresentar apenas um subprojeto por área de licenciatura. São consideradas áreas distintas, as licenciaturas localizadas em campi/polos diferentes, ainda que da mesma área de conhecimento.

As definições e requisitos dos bolsistas interessados em participar do projeto são as seguintes:

- I. ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- II. estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- III. estar em dia com as obrigações eleitorais;
- IV. ser selecionado pelo Coordenador de Área do subprojeto;
- V. estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES.

Cabe aos bolsistas de iniciação à docência:

- I. dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- II. executar o plano de atividades aprovado;
- III. manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente;
- IV. assinar Termo de Compromisso (Anexo VI) obrigando-se a cumprir as metas pactuadas pela IES no projeto e a devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente;
- V. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência promovidos pela Instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

O projeto é dividido entre coordenadores com as seguintes funções: Coordenador Institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES; Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto; Coordenadores de Área são docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições. São requisitos dos coordenadores:

- I. ser docente pertencente ao quadro de carreira da Instituição;

- II. estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;
- III. ser docente de curso de licenciatura;
- IV. ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino; e
- V. possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Cabe ao Coordenador Institucional:

- I. responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da Instituição, da Secretaria de Educação e da CAPES;
- II. garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;
- III. negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;
- IV. selecionar os Coordenadores de Área;
- V. identificar as escolas públicas onde os alunos desenvolverão suas atividades;
- VI. elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional, em atendimento ao estabelecido por esta Norma;
- VII. articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;
- VIII. responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e Supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;
- IX. homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;
- X. informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de Coordenadores de Área e Supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;
- XI. elaborar relatórios sobre o projeto, bem como sobre a participação dos Coordenadores de Área e Supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;
- XII. garantir a capacitação dos Coordenadores de Área e dos Supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;
- XIII. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

XIV. comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;

XV. participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, se convocado;

XVI. promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;

XVII. enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.

É função do Coordenador de Área no programa:

I. responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional;

II. fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município;

III. garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;

IV. constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de Supervisores para atuarem no subprojeto;

V. orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive frequência às atividades e atuar conjuntamente com os Supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;

VI. apresentar ao Coordenador Institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;

VII. manter o Coordenador Institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de Supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;

VIII. elaborar relatórios sobre o subprojeto, informando sobre a participação dos supervisores, repassando-os ao Coordenador Institucional do projeto;

IX. garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional;

X. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto sob sua coordenação;

XI. participar de reuniões e seminários locais e regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocados; e

XII. enviar ao Coordenador Institucional do projeto documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

Já os Supervisores do projeto – são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional, apoiados e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. São requisitos desses bolsistas:

I. ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública;

II. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula; e

III. participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área.

Cabe ao Supervisor:

I. informar ao Coordenador de Área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;

II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao Coordenador de Área do Programa;

III. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;

IV. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância;

V. manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas e

VI. elaborar e enviar ao Coordenador de Área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

Todas as informações acima foram retiradas do site do MEC.

O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela CAPES mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações



realizadas e em andamento. Os relatórios de atividades dos projetos devem ser:

a) Parciais – elaborados e encaminhados à CAPES a cada 6 (seis) meses após o início do projeto; e

b) Final – elaborado e encaminhado à CAPES até 1(um) mês após o encerramento da vigência do termo de concessão.

Visitas técnicas de servidores e/ou consultores da CAPES e/ou consultores e uso de ambiente virtual serão também recursos utilizados para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Pode-se perceber ao ler as condições do edital que há um compromisso em realizar o trabalho da melhor maneira possível visando o desenvolvimento educacional tanto dos licenciandos, dos estudantes das escolas envolvidas, dos professores supervisores e coordenadores do projeto. Dessa forma passa a existir uma rede que articula todas as ações de maneira que o projeto tenha um acompanhamento permanente por arte da instituição proponente quanto do Ministério da Educação.

## **2.2. O PIBID E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES**

A formação docente no Brasil, de um modo geral, tem passado por mudanças influenciadas por novos paradigmas construídos a partir das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade, dentre eles, o econômico, o tecnológico, o social e o político, e também pela desvalorização da profissão. Desse modo, os atuais programas de formação de professores, dentre eles o PIBID, podem representar um meio de transformar e melhorar essa realidade, a fim de que os docentes a partir de momentos, espaços de discussões e de reflexões acerca de sua identidade docente, sintam-se valorizados.

Existe hoje um consenso entre vários autores segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade e no “sentido de si”. Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas

que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo, a reflexividade, uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade. Assim, discussões sobre programas de formação docente devem investigar como a relação do professor com o seu próprio processo de aprender é nele trabalhada e de que maneira ocorre a construção de sua identidade docente.

Já aos cursos de formação inicial cabe a responsabilidade de propiciar um ambiente adequado e prazeroso para uma sólida construção do processo de identidade profissional docente. Com relação à situação da formação inicial do professor, quando ele se prepara para ser docente, também viveu o papel de estudante/aprendente. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu estudante viverá tendo-o como professor (MELLO, 2000).

Para Isaia e Bolzan (2009) o professor deve ter consciência que, na medida em que ensina também aprende, mostrando-se ciente de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, assumindo-se como sujeito gerativo de si mesmo e de seus estudantes.

Para que os educadores sintam-se seguros quanto à realização de atividades com seus estudantes - tanto relacionadas, por exemplo, ao Ensino de História, quanto às outras áreas de conhecimento – torna-se necessário que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que, na grande maioria das vezes, não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro certamente contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa afirmação, aparentemente redundante, tem o objetivo de evidenciar que a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter fragilidades na formação docente visando a qualidade da Educação.

Ainda de acordo com Imbernón (2001) se faz necessária uma reestruturação das instituições educativas, acabando assim com a visão de um ensino técnico, com a transmissão de um conhecimento acabado e formal. O que é contemplado por Popkewitz (1988, p.132 *apud* CUNHA, 1999, p.133) quando escreve que a pedagogia científica legitima a “razão instrumental”, e que vem definindo a construção da profissão docente numa perspectiva técnica e “projeta uma imagem de pensamento racional e de eficiência institucional”. Porém algumas mudanças nessa visão transformam-se em possibilidades de criar espaços de participação,

reflexão e formação para que os sujeitos aprendam a se adaptarem para poder conviver com as diferentes situações.

Para Imbernón (2001) o sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal, ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Sobre os cursos de formação inicial de professores, pode-se perceber que estes centram seus programas, principalmente, na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas, avaliações, etc. O que esses futuros professores aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, quando tornarem-se professores, pois vão aprendendo um perfil, um jeito de ser professor.

No Brasil, a formação do professor foi regulamentada pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, prescrevendo a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, a graduação deve oferecer o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos de cada área, e o título de licenciado, que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Este modelo dissocia o campo de conhecimento específico das ciências e da filosofia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente como condição para a formação do professor para lecionar no Curso de nível secundário. Essa dissociação entre bacharel e licenciado revela a dicotomia profunda entre a teoria e prática de um lado e, o conteúdo e método de outro.

Esse dualismo fica consagrado pela legislação mais recente sobre a formação de professores especialmente as disposições dos Decretos 3.276/99 e 3.554/2000, da Resolução 01/99/CNE/CP, do Parecer CNE/CES, 4133/2001, das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, consubstanciadas na Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006. Considera-se que essa legislação traz um avanço no processo de

formação docente ao enfatizar a importância de contemplar aspectos técnicos, epistemológicos, éticos, sociais e políticos.

O autor Paulo Freire entende a formação do ser humano como homem-sujeito e o conhecimento como construção histórica. Paulo Freire (1989, p. 35) em sua vasta obra frisou que: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”, afirmando que o homem é um ser social, que possui “raízes espaço temporais”, “situado e temporalizado”, cuja vocação ontológica lhe permitiu se desenvolver como “sujeito e não objeto”, a partir da reflexão sobre as suas condições, de forma crítica sobre a realidade.

Segundo Freire, o homem possui vocação para se perceber no tempo e no espaço, como ser historicamente finito e consciente de sua finitude. O homem se percebe no aqui e no agora, percebe-se conhecedor de que existiu um passado e existirá um futuro do qual não fez e não fará parte a não ser como elo de construção. Um elo de construção cravado em um determinado tempo histórico, com possibilidade humana de existir, que mais do que simplesmente viver é se relacionar. Um ser que entende o mundo como realidade objetiva, uma realidade que independe dele e é possível de ser conhecida, entendida, alterada, construída. O homem se percebe não apenas estando no mundo como objeto, mas “com o mundo”, e este estar com o mundo propicia a sua abertura à realidade e um ente de relações e não apenas contatos.

A consciência da realidade o torna conhecedor de que o mundo tem duas faces: natural e cultural, com as quais consegue travar relações como sujeito dinâmico, criador de cultura e aberto à realidade, que marca enquanto se deixa marcar, embora não se reduzindo a nenhum deles. Insere-se no mundo da natureza pelas suas características biológicas e se coloca no mundo cultural como sujeito criador/ transformador.

O que é característico no homem é sua capacidade de se perceber e estar na realidade objetiva que, apesar de ser independente dele, é possível de ser conhecida o que, lhe permite assim, lidar com os diferentes desafios. O homem pode captar os dados objetivos da realidade, tomando conhecimento dos laços que permeiam os dados ou fatos e dão continuidade, interação e dominam a cultura e a História.

Por meio dos contatos com o mundo se integra, cria, recria e decide acrescentando a sua criação ao mundo já criado, temporaliza os espaços

geográficos e faz cultura. Assim, ele pode decidir como deve participar da sua época, integrar-se ao espírito desta, apropriando-se de seus temas e reconhecendo suas tarefas concretas. Pela atitude crítica, ele apreende os “[...] temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela” (FREIRE, 1983a, p.64), domina a realidade, participa de sua época e se humaniza.

Assim, o homem pela sua própria constituição é um ser propenso à mobilidade, por vocação não se contenta com a mera posição de expectador, mas almeja criar e recriar, integrar-se às condições do contexto, conhecê-las, mais que estar nele é ser ela, respondendo aos desafios e objetivando-se.

O homem produz conhecimento, também como construção histórica. O conhecimento compreende o resultado da ação e da reflexão dos homens em cada época, movidas pela “curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8). Esta curiosidade pode se tornar epistemológica passando a ser gerida e aperfeiçoada, suscitando métodos que propiciassem tanto a aproximação com os objetos ou fenômenos quanto proporcionassem a mensuração dos achados/resultados.

É válido, então, “afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado da sua cultura” (FREIRE, 2003, p. 28).

Como afirmou Freire (1983a, p. 27-28), a educação somente “[...] é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isso o leva à sua perfeição. A Educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem”, que se comunica (dialoga constantemente consigo próprio e com o outro, buscando a sabedoria). Portanto, se a Educação é instrumento de ensino também é aprendizagem e vice-versa. Possui caráter permanente, num eterno trocar entre professores e estudantes em que todos se educam e os diferentes graus de educação não são absolutos.

Assim sendo, a Educação é a ferramenta pela qual os homens, supostamente mais humanizados pela experiência acumulada, que já se encontram em estágios mais avançados na formação de suas identidades, ajudam os menos experientes a se humanizarem e se identificarem como homens-sujeitos conscientes, sem, porém, não deixarem de se humanizar.

Na expressão cunhada por Paulo Freire (1996, p. 21): “não há docência sem

discência”. Da mesma forma, o inverso não é possível.

Considera-se que essa é uma importante contribuição do pensamento de Freire para a construção da identidade do professor como profissional da educação. Saber, ter consciência, assumir, entender que ele, assim como os seus estudantes e todos os atores comunitários e sociais, ou seja, todo ser humano, sem exceção, são seres imperfeitos em busca da perfeição. A diferença é que esses seres muitas vezes e, por diferentes motivos, encontram-se em estados diferentes dessa consciência (intransitiva, transitivo ingênua e transitivo crítico). Assim, a formação docente deve, necessariamente, ser construída pela reflexão para ser capaz de promover à assunção dessa consciência nos seus aprendentes.

O docente deve conhecer a vocação humana e o próprio estado de consciência, para poder reconhecer no seu estudante o estado de consciência destes, e atuar no sentido de promover a consciência crítica, ciente de que todos somos seres capazes para aprender.

A formação da identidade docente deve ser constituída sob conteúdos que extrapolem o já cristalizado para a prática docente e fundar-se na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando, no compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo e fundada cientificamente. O compromisso profissional, portanto: [...] seja ele qual for, está a exigir seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1983a, p. 21).

O humanismo, referido por Freire (1983a), na identidade docente demanda assunção e exercício permanente das qualidades indispensáveis à ação docente, as quais devem ser criadas e exercidas na prática do professor cuja intencionalidade política-pedagógica é democrática e progressista:

[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como **amorosidade**, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Assim, a formação inicial deve fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (IMBERNÓN, 2001).

Dessa forma, a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que nessa etapa de sua formação nem sequer suspeitam.

Conforme Demo (2004), o professor não é apenas quem dá aula. “Dar aula” tornou-se expressão vulgar para mera reprodução de conhecimento. Se for para apenas reproduzir conhecimento, temos hoje meios mais interessantes disponíveis, como a televisão, que tem a vantagem de poder ser ao vivo e em cores, além da internet que é atualmente o meio mais utilizado como pesquisa entre os estudantes do ensino fundamental e médio.

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador (mediador) da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação social, etc.

Por isso, Nóvoa (1991, p.29) destaca que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades”. E, conseqüentemente, isso também influencia os cursos de formação, tanto os de formação inicial como de formação continuada, que devem se adaptar constantemente para adequar-se.

A respeito da formação da identidade profissional docente, temos que tanto o imaginário social, como o nosso imaginário de professor podem ser construídos baseados nos professores que tivemos na nossa vida escolar, dentre outras maneiras. Por isso, torna-se importante resgatarmos nossos tempos de infância e adolescência, nossas primeiras vivências escolares, procurando ver as “marcas” que trazemos desses tempos-espacos e o quanto essas incorporam o nosso “modo de ser” e “dever-ser” de educadores.

Esses são momentos de muita profundidade, intimidade e reflexão que, por vezes, nos desestabilizaram, pois nos confrontamos com os diferentes processos de

constituição das nossas identidades pessoais e profissionais, mas que nem sempre assumimos ou queremos assumir.

Por isso, pode-se considerar esse aspecto como um fator que influencia na construção da identidade profissional docente, pois, tem base nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo da nossa trajetória escolar, às vezes, de forma positiva, outras vezes, de forma negativa, dependendo das significações que fizemos dessas. Independente da forma como nos marcaram, eles vão fazer parte da construção de nossa identidade de professores, e, conseqüentemente, das nossas práticas educativas com as crianças e adolescentes que hoje vivem processos similares.

Para Borges (2001) dentre os vários motivos que determinam as escolhas das profissões, estas não são fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos (envolvimento com a área e com pessoas que fazem parte dela) que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Assim, a construção da docência envolve a possibilidade do professor beneficiar-se de suas experiências formativas vividas ao longo de sua trajetória escolar, no processo pelo qual podem revivê-las via memória. Podendo, desse modo, ser revertidas em aprendizagens experienciais, para uma melhor qualidade para o seu trabalho, no âmbito escolar, como também em sua vida pessoal. Nesse sentido, em Nóvoa (1992, p.16) a identidade é vista como sendo:

(...) lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

É nesse sentido que podemos dizer que antes mesmo da entrada nos cursos de formação inicial de professores já se encontra em cada indivíduo uma propensa identidade do ser professor.

Ainda, para Nóvoa (1992), existem os três AAA que sustentam o processo da construção da identidade dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. *Adesão* - porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; *Ação* – na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam



decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois, o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula; e, *Autoconsciência* – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Assim, podemos compreender que ser profissional da educação é um movimento dialético do ir se construindo enquanto trajetória individual e até mesmo coletiva, onde se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores. E é nela também que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o *ser professor* é algo permanentemente inacabado, pois ele vai se construindo gradativamente, é um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional.

Nesse sentido conforme Isaia e Bolzan (2009), os processos formativos são construídos a partir de experiências vividas (aprendizagens experienciais) pelos sujeitos/professores. Tal processo engloba tanto fases da vida quanto da profissão, envolvendo, desse modo, a dimensão pessoal, marcada pela subjetividade (modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente), e, a dimensão profissional (modo dos professores transitarem nos espaços institucionais e se inteirarem do saber fazer, da profissão). Portanto, há uma intrínseca relação entre os processos formativos e trajetórias de formação, pois, ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional.

De acordo com Abraham (2000), os professores possuem o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Percebe-se então que não há possibilidade de separação entre a profissão e a vida pessoal.

Acredita-se que o eu pessoal do professor compreenda as múltiplas identidades, riqueza de diversidade, apropriação subjetiva da identidade social e a personalidade dos sujeitos. Já o eu profissional compreende a construção com a dimensão espaço-temporal que atravessa a vida profissional, se constitui de saberes pedagógicos e científicos que servem de referência, tem marcas de opções tomadas, práticas desenvolvidas e experiências feitas.

A noção de “eu” compreende a subjetividade (consciente e inconsciente) e as relações inter e intra-humanas (significantes positivos ou negativos), que

representam aspectos da pessoa e do grupo. É uma instância psicológica construída ao longo das trajetórias dos professores (instância pessoal e profissional em processo relacional), a fim de que mecanismos de defesa protejam da ansiedade excessiva, a pessoa e o grupo no contexto do mundo profissional (ABRAHAM, 1987; 2000)

O eu profissional compreende as relações do docente consigo mesmo e com os outros “personagens” de seu campo profissional (colegas, estudantes, pais, instituição escolar). A base dessas relações são as imagens, atitudes, valores, sentimentos, formas de conhecimento ou reconhecimento individual e coletivo que enfatizam a dimensão social do eu profissional.

O eu profissional se constitui do eu individual e do eu grupal. O eu individual é formado pelo eu real (professor se dá conta de suas reais possibilidades e percebe-se de forma autêntica), pelo eu ideal (aquilo que o professor gostaria de ser apoiado em valores, ideais, aspirações que compartilha com o grupo, mas sabe que não é), e pelo eu idealizado (ilusão do professor de ser perfeito).

Já, o eu profissional grupal é formado pelos professores (classe, pertencentes às instituições de ensino ou a grupos integrantes delas), e influenciado pelo contexto educativo, no qual o grupo atua e desenvolve suas diversas formas construtivas. O processo formativo da comunidade escolar, envolve o eu grupal real (percepção que o grupo tem de si mesmo, representado conscientemente por seus membros, dando maior mobilidade e uma capacidade de buscar novas configurações), e o eu grupal ideal (dimensão oficial do grupo em situações de enfrentamento desse, com outros elementos do sistema educacional).

A respeito da construção da identidade profissional docente na formação inicial, percebe-se que os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores. E esse processo engloba tanto fases da vida quanto da profissão, envolvendo, desse modo, a dimensão pessoal, marcada pela subjetividade, modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente e a dimensão profissional, modo dos professores transitarem nos espaços institucionais e se inteirarem do saber fazer, da profissão.

Neste sentido, há uma intrínseca relação entre os processos formativos e trajetórias de formação, pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional.

Conclui-se então, que o processo de construção da identidade profissional docente inicia-se antes mesmo da entrada no curso de formação inicial, pois cada sujeito já possui uma propensa identidade de ser professor.

Os cursos de formação inicial de professores servem, portanto, para a canalização do motivo pelo qual se insere em uma Licenciatura, de modo que ocorra a transformação do “gostar de ensinar”, que se caracteriza como sendo a identidade profissional do ser professor.

Assim, está evidente a necessidade de que os cursos de formação inicial de professores oportunizem aos futuros profissionais de educação momentos nos quais estes possam refletir e discutir sua condição de educadores, a fim de internalizarem o ser professor e a sua ação educativa como sendo seu ofício.

É neste sentido que o PIBID vem colaborando para a formação dos futuros profissionais em educação bem como para os professores já atuantes na rede pública de ensino.

### **2.3. OS OBJETIVOS DO PIBID- HISTÓRIA DA FURG: CONSTRUINDO A CIDADANIA NA SALA DE AULA**

Muito se tem discutido nos últimos anos sobre o ensino de História. São ideias e propostas que partem principalmente de professores e pesquisadores do tema. Porém, pouco se tem oportunizado ao estudante opinar a respeito. Sendo esta uma das motivações para a realização do projeto do PIBID, nas escolas envolvidas.

Como é sabido, o princípio teórico que norteia esse subprojeto de ensino é o da formação plena dos alunos- bolsistas da Licenciatura, contribuindo também, para a educação continuada dos professores que atuam na rede de ensino. A formação docente é aqui entendida como o ápice da formação em rede que agrega diversos saberes de teoria e prática de ensino. Essa formação perpassa principalmente a questão da construção da cidadania de modo que os agentes envolvidos no processo sintam-se responsáveis pela sua formação e pela formação dos alunos da Educação Básica. De acordo com Nadai: “a história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum- o cidadão nacional” (NADAI,1992:25). Com isso, intenta-se, primeiramente, a

promoção do conhecimento histórico, de maneira a estimular a intervenção dos atores sociais no universo escolar.

A perspectiva de explorar a visão do estudante tornou possível constatar ideias de como os mesmos percebem a disciplina, servindo de subsídios para a compreensão, análise e reflexão por parte dos professores que se dedicam ao ensino da História e que estão preocupados com os seus resultados. Este tema de investigação adquire um especial significado por apresentar questões que podem contribuir para que a aula da disciplina de História adquira uma nova dimensão, servindo como elemento que ajude o estudante a compreender o momento histórico que está vivendo e seu papel como cidadão.

A Educação é um dos assuntos mais debatidos em nosso país. O debate se concentra cada vez mais no papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política, não apenas na escolha de governantes, mas também na participação em movimentos sociais, envolvimento com temas e questões do cotidiano, é prática pouco desenvolvida entre os educadores.

Cidadania vem do latim *civitas*, cidade. O cidadão, porém é mais do que apenas o habitante. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Para alunos e professores, a cidade é a Escola. Do ponto de vista do educador, a cidadania passa por boas relações com os colegas, com a direção, com os funcionários – pelo direito de ensinar, ou seja, formar cidadãos. Do ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começa a fazer sentido quando ele aprende<sup>8</sup>.

Segundo Dalmo Dallari:

“A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.(DALLARI, Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. p.14)

Em nosso país, estamos dando passos importantes sobre nossa cidadania desde o processo de redemocratização e da Constituição de 1988. Mas muito tem ainda para ser feito, pois ainda existe uma versão reducionista da cidadania (votar,

---

<sup>8</sup> *Nova Escola*. N° 131, Abril, 2000 p. 13-14

pagar os impostos... ou seja, fazer coisas que nos são impostas) e encontramos muitas barreiras culturais e históricas para a vivência da cidadania.

A cidadania não surge do nada, nem tão pouco a simples conquista legal de alguns direitos significa a realização destes direitos. É necessário que o cidadão participe, seja ativo, faça valer os seus direitos.

Construir cidadania é também construir novas relações e consciências. É algo que se aprende com a convivência, na vida social e pública. É no convívio diário que se exercita a cidadania, através das relações que estabelecemos com os outros. A cidadania deve ser perpassada por temáticas como a solidariedade, a democracia, os direitos humanos, a ecologia, a ética, etc.

Diante desta conjuntura, a disciplina de História apresenta-se com importante relevância social ao questionar a posição em que estão estudantes e professores no caminho da construção da cidadania, não como meta a ser atingida num fruto distante, mas como prática diária em sala de aula.

O ensino da história está presente no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando o indivíduo e sua história de vida, destacando semelhanças e diferenças.

A Escola tem que se perceber dentro da sociedade e fazendo parte dela. Neste sentido a cidadania também se coloca como desafio da ação política dos educadores. Aqui vale citar a própria justificativa dos PCNs:

“A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação. Essa possibilidade não é dada, nem automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação política pedagógica que implica avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção.” (PCN, vol. 8, p. 25-26)

Ainda segundo os PCNs foram eleitos os seguintes princípios para orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação; corresponsabilidade pela vida social. É possível então, outro fazer pedagógico, outras relações educacionais, ou seja, é a Educação sendo pensada nos princípios como: ética e cidadania e não na reprodução social, do conhecimento positivista, da educação tecnicista e do autoritarismo que tantas marcas deixaram na educação brasileira. Também não se trata simplesmente de capacitar os alunos para o

mercado de trabalho, o que se tornou quase que um imperativo devido às mudanças ocorridas com a globalização, à tecnologia e com a implantação do ensino politécnico. Trata-se de educar para a vida de uma forma geral, na perspectiva de uma sociedade equitativa e solidária.

Ao planejar as atividades aplicadas em sala de aula, é fundamental que o professor de História considere dois pontos. Primeiro, despertar a curiosidade pelas diversas formas de organização cultural e social que existem no mundo. Segundo, destacar os diferentes valores que sustentam o relacionamento entre as pessoas. Falar das transformações das diversas sociedades no tempo e na construção de seus espaços é remeter a discussão à questão de valores. Uma forma de compreender os conflitos do mundo contemporâneo é verificar como os valores foram gerados ou afirmados socialmente.

#### **2.4. AS ATIVIDADES REALIZADAS NO/PELO PROJETO: ANALISANDO OS PORTFÓLIOS**

As atividades realizadas nas turmas das escolas envolvidas no projeto são descritas e organizadas na forma de portfólios, que é um sistema de registros muito desenvolvido na área da Educação, com o objetivo de acompanhar as atividades dos estudantes. É um registro muito importante porque faz com que os professores acompanhem o desenvolvimento dos estudantes, para poder controlar e verificar os conhecimentos adquiridos.

A seguir serão relatadas as atividades realizadas na Escola Estadual Alfredo Ferreira Rodrigues<sup>9</sup>, nos anos de 2010 e 2011 contidas originalmente no portfólio onde o projeto se deu início em 23 de maio de 2010.

---

<sup>9</sup> As atividades relatadas são somente da Escola Estadual Alfredo Rodrigues, pois foi a escola em que atuei como professora supervisora do PIBID de História.

## **Registro das atividades no ano de 2010.**

### **Dia 23 de maio de 2010**

O grupo esteve na escola nas turmas 63 e 73 do turno noturno, e realizou uma dinâmica de grupo para as respectivas apresentações. Foi utilizado o recurso do multimídia para expor aos alunos o objetivo do projeto e como ele será realizado.

Este primeiro encontro proporcionou aos pibidianos conhecerem um pouco os estudantes, através de uma dinâmica em que cada um se apresentava ao grupo e dava sua visão sobre o ensino de História. Apesar da inibição de parte dos estudantes, a atividade transcorreu muito bem.

### **Dia 07 de julho de 2010**

O grupo do projeto PIBID esteve na escola E.E.E.M. Alfredo Ferreira Rodrigues, nas turmas 63 e 73, onde abordaram o assunto: A Copa do Mundo, contextualizando com a História.

A questão do Apartheid também foi abordada, já que ocorreu no país sede da Copa do Mundo de 2010, na África do Sul. Foram utilizados mapas, imagens com auxílio do multimídia. Além de ter sido utilizado um texto que tratava do período em que se escravizaram os negros africanos no Brasil, o texto foi “O negro Pachola”, que trata do cotidiano do escravo no Brasil.

A realização da Copa do Mundo na África de 2010 possibilitou trabalhar o assunto sobre a discriminação racial trazendo reflexões sobre as divisões e segregações existentes em sociedades ao redor do mundo. Um dos objetivos desta atividade é que os estudantes se conscientizassem de que mesmo nos dias de hoje, em muitos países, há muito preconceito, divisão e injustiças.

### **Dia 23 de agosto de 2010**

O grupo do PIBID História ao retornar a escola nas turmas 63 e 73 do turno da noite trouxe o tema Bantos, grupo africano que fizeram parte da formação da identidade do povo brasileiro, contribuindo com seus costumes, religião, língua (alguns termos que são usados até os dias de hoje), etc.

Também foi apresentado aos estudantes o blog do PIBID História, onde poderiam ser acrescentados comentários, sugestões que contribuiriam para as

futuras aulas.

### **Criação e Utilização do Blog para as atividades do PIBID:**

Dentre muitas atividades feitas no decorrer da atuação do PIBID na localidade do Povo Novo, a que talvez tenha chamado mais atenção foi à criação do blog. Uma atividade até certo ponto simples, mas que despertou grande interesse dos alunos, pois se tratava de uma atividade que não ia lhes exigir conhecimento de História, mas sim trabalhar com algo que já sabiam e já tinham certa habilidade.

A ideia de criar um blog surgiu de uma discussão pela procura de alguma nova atividade, que envolvesse o mundo digital, tão conhecido dos jovens, então surgiu à ideia de criar um blog, para que nesse espaço, os estudantes colocassem suas críticas, ideias ou sugestões caso tivessem. A atividade gerou grande apreensão durante a aula, pois comunicamos a eles, que ela seria realizada ao fim da aula.

Chegado o fim, o computador foi preparado para os alunos criarem o blog, devido a problemas com o horário de aula e internet, já foi levado o mesmo pronto para a escola, onde lá os estudantes, deram início as atividades, digitando as primeiras postagens. Não podemos pensar que por serem alunos de uma escola na zona rural, isso seria uma coisa distante deles, muito pelo contrário, a grande maioria sabia usar o blog, tendo inclusive um de uso pessoal. Mas claro que ao pedirmos voluntários para deixar ali seu comentário, muitos se negaram, por vergonha ou qualquer outro motivo, mas no final o que começou com expectativa, passou por um momento de vergonha coletiva, se tornou uma “disputa”, para ver quem iria escrever, tornando assim a atividade significativa.

A atividade serviu para mostrar aos estudantes que eles sim podem usar no seu aprendizado os meios digitais, tais como blogs, já que é uma realidade muito conhecida para a grande maioria deles, sejam de escolas rurais ou urbanas. Tivemos a oportunidade, de trabalhar com um instrumento que não havia sido usado ainda pelo nosso grupo que era o meio digital, foi uma atividade muito interessante, pois possibilitamos aqueles estudantes que apresentavam resistência de falar em público, a possibilidade de escrever o que queriam.

**Dia 4 de outubro de 2010**



Foi trabalhada nas turmas a questão política, visto que naquele momento estávamos vivendo período estava sendo um período eleitoral. Foi proposto aos estudantes de cada turma (63 e 73) que criassem duas chapas contendo:

1. Nome do partido;
2. Sigla;
3. Símbolo;
4. Slogan;
5. Propostas para a localidade da escola, o Povo Novo;
6. Os famosos “santinhos”
7. Musicas, etc.

Foi apresentada a propaganda e propostas no blog da turma. O dia da apresentação final foi no dia 18 de outubro, onde a professora da turma e os bolsistas do PIBID votaram no melhor partido, o qual mais se empenhou e foi convincente nas suas propostas.

Os alunos também tiveram informações sobre o que compreende cada cargo político (presidente, governador, senador, deputados federal e estadual). Também foram analisados o conceito de Democracia, importância de votar, o que gerou muita discussão entre os alunos, pois alguns divergiam sobre a importância de votar, e principalmente, a discussão ficou acerca do que era realmente ser cidadão no Brasil. O que se pode realmente destacar desse dia é que todos saíram conhecendo um pouco mais, para tanto, foi distribuído aos estudantes materiais em forma de textos produzidos pelos bolsistas.

### **Dia 25 de outubro de 2010**

As eleições não puderam acontecer no dia previsto, 18 de outubro, mas ocorreram neste dia 25. Os alunos das turmas 63 e 73 fizeram a apresentação do trabalho sobre as eleições. As apresentações foram muito significativas, pois, teve a participação maciça de todos, onde apresentaram as propostas elaboradas de cada partido, também criados por eles.

#### **Turma 63**

- PGPN (13) Partido Gaudério do Povo Novo, este obteve 9 votos.

- PLP (30) Partido da Luta do Povo, este obteve 8 votos.

O partido vitorioso nesta turma foi o **PGPN**.

Turma 73

- PPPN (25) Partido Progressista do Povo Novo, este obteve 6 votos.
- PRPN (55) Partido da Renovação do Povo Novo, este obteve 0 votos.

Nesta turma o partido vitorioso por unanimidade foi o **PPPN**.

O objetivo desta atividade foi de proporcionar ao estudante compreender a cidadania como participação social e política e como exercitá-la e desenvolve-la, além de apresentar as características fundamentais das eleições, construindo a noção de identidade nacional. Ensinar a debater, avaliar, criticar e questionar a realidade também foram ações desenvolvidas nessa aula que foi muito produtiva.

**Dia 29 de novembro de 2010.**

O grupo PIBID retornou a escola para o encerramento das atividades deste ano. Foi realizada a dinâmica de grupo “Teia” que consistia em formar uma teia com um novelo de lã, com o objetivo de mostrar que o PIBID e a Escola fazem parte do mesmo projeto, onde ambos se completam.

### **Registro das atividades no ano de 2011**

**Dia 21 de março de 2011**

O retorno dos pibidianos a escola foi muito agradável e de participação mútua. Após as devidas apresentações foram trabalhados os seguintes assuntos:

7ª série (8º ano): Revolução Industrial.

8ª série (9º ano): Primeira Guerra Mundial.

Foram utilizados como recursos: multimídia, apresentação de vídeo, slides, texto impresso.

Ambos os assuntos despertaram o interesse dos alunos, e os pibidianos tiveram ótima apresentação e domínio do conteúdo apresentado. É bastante perceptível o crescimento dos licenciados do curso de História frente ao projeto. Percebe-se que houve planejamento, pesquisa e estudo dos temas sugeridos pela professora supervisora.

Fazer com que o estudante compreenda que a forma de produção de bens que predominam na atualidade surgiu num conturbado cenário de desenvolvimento econômico e estabelecer relações entre permanência e continuidade, ruptura e transformação no processo histórico, foi o objetivo da aula sobre a Revolução Industrial.

#### **Dia 4 de abril de 2011**

No encontro desse dia, também pela sugestão da professora os pibidianos abordaram os seguintes temas:

7ª série: Relação dos operários com os donos das fábricas.

8ª série: Revolução Russa.

Utilizaram para desenvolver os conteúdos um bom recurso visual em slides, a partir de texto de produção dos bolsistas.

Na noite deste dia, os pibianos propuseram realizar uma atividade que trouxe aos alunos uma maneira descontraída de visualizar o conteúdo proposto pela professora supervisora, tratava-se da Independência dos Estados Unidos, onde com o auxílio de material impresso, os estudantes puderam selecionar o que consideravam de maior importância em cada trecho do texto, e os próprios escreveram na lousa o que haviam destacado. Dessa forma, se pôde obter um contato mais próximo do estudante com a matéria analisada, e ainda, uma interação da classe com o que foi enfatizado por cada colega.

#### **Dia 11 de abril de 2011**

Nesta noite em especial, o conteúdo proposto pela professora foi a Primeira Guerra Mundial.

A aula iniciou com uma breve apresentação do conteúdo, iniciado pela exposição dialogada e após receberam os textos referentes à matéria, logo em

seguida foi realizada uma leitura participativa, nos quais inúmeros estudantes demonstraram conhecimento sobre o conteúdo contribuindo consideravelmente com a aula.

Foram utilizados como material de apoio o Power point e fotos da época citada.

### **Dia 18 de abril de 2011**

Neste dia a aula foi planejada para despertar nos estudantes o interesse pelo tema “Cultura Indígena”, já que no dia posterior seria lembrado como o “dia do Índio”.

Então ao chegar à escola os estudantes foram convidados a irem para a sala de vídeo que a escola disponibilizava para os pibidianos.

Foi iniciada a aula com o questionamento: existem ou existiam índios no Povo Novo? Partimos desse questionamento e então começamos juntamente com os alunos a analisar qual era a visão histórica tradicional sobre os índios e quais os preconceitos que os mesmos sofrem, assim como qual a visão preconceituosa que a sociedade alimenta contra os indígenas.

Logo em seguida foi passado um vídeo em DVD titulado “Mokot teakoá Petet Jeguatá: duas aldeias, uma caminhada” que retratava a vida cotidiana dos índios Guaranis localizados em Porto Alegre – RS.

A turma demonstrou enorme interesse pelo documentário e pelo tema. O surpreendente foi constatar que todos possuíam ampla sensibilidade e consciência sobre a exclusão do indígena no Brasil.

A atividade proposta foi a de assistir o documentário e depois descrever como foi para eles vivenciar a experiência de conhecer o cotidiano indígena. Isso se deu através da escrita de um pequeno texto redigido individualmente.

Trabalhar a cultura, suas influencias no nosso dia a dia e o descaso com que eles são tratados foram abordados neste dia fazendo com que houvesse uma reflexão sobre o tema.

### **Dia 25 de abril de 2011**

Os pibidianos responsáveis pela turma de a 7ª série, referente ao 8º ano,

trabalharam o conteúdo da Revolução Francesa, onde os estudantes já haviam obtido um conhecimento inicial sobre o assunto com a professora supervisora, ou seja, houve por parte do grupo PIBID um maior aprofundamento no assunto, através da utilização de um texto complementar, além da atividade proposta que possibilitou uma descontração por parte dos estudantes com a turma em si e a matéria, considerando uma forma de atribuir certa proximidade entre ambos. A prática descrita acima, tratou de questões e respostas sobre o texto disponibilizado, onde para cada estudante foi entregue aleatoriamente uma pergunta ou resposta, após aqueles que haviam, pego as perguntas deviam ler em voz alta para o grande grupo, e o que possuía a resposta da questão deveria pronunciar-se.

Pode-se destacar que, além de realizar uma assimilação do conteúdo através dessa prática, foi essencial também para que os estudantes “perdessem” um pouco da timidez, visto que a turma é considerada retraída, contudo, notou-se a evolução da mesma no que tange a falta de participação.

#### **Dia 9 de maio de 2011**

Nesta aula o conteúdo aplicado foi referente a Segunda Guerra Mundial. Teve-se da explanação conteudista através de uma aula expositiva estimulando os alunos a refletirem sobre as experiências que a humanidade (sociedade) vivenciou durante este período histórico.

Debates acerca do preconceito nazista foram ressaltados e comparados com os preconceitos que ainda presenciamos nos dias atuais.

A atividade aplicada foi a construção de um texto comparando o período da Segunda Guerra e os campos de concentração, assim como o preconceito nazista, comparando com os inúmeros preconceitos ainda presentes nos dias atuais.

#### **Dia 23 de maio de 2011**

Tendo como embasamento dos temas abordados anteriormente, “Cultura Indígena, Preconceitos na Segunda Guerra Mundial e Cultura Africana”, foi aplicada uma atividade diferenciada objetivando o reforço do conteúdo e uma visão crítica, constituindo uma mentalidade contra o preconceito (homofobia).

A aula começou com a técnica de explosão de ideias onde cada estudante foi

até o quadro escrever sobre o que era preconceito. Logo depois foram separados em grupos para interpretar os fragmentos das letras de músicas que foram distribuídas, visando uma melhor interpretação textual, objetivando a interdisciplinaridade, estimulando a leitura. Depois cada grupo expôs para a turma a sua interpretação textual e colocou no quadro os fragmentos. Após a audição das músicas foi construído um cartaz com imagens e frases dos estudantes que desenvolveram perfeitamente as atividades, mostrando-se todos muito participativos e atentos.

Cabe ressaltar que a História manteve-se presente em todos os momentos das aulas, demonstrando como é possível trabalhar conteúdos de uma forma diferenciada e corroborando para a interdisciplinaridade, já que através do estímulo da escrita e interpretação dos textos, preparando melhor os estudantes para matérias que envolvam e exijam interpretação e posicionamento crítico, se alcançam resultados profícuos.

Músicas trabalhadas em sala de aula neste dia em especial.

### **O Cachimbo Da Paz**

#### **Gabriel O Pensador**

A criminalidade toma conta da cidade  
 A sociedade põe a culpa nas autoridades  
 Um cacique oficial viajou pro Pantanal  
 Porque aqui a violência tá demais  
 E lá encontrou um velho índio que usava um fio dental  
 E fumava um cachimbo da paz  
 O presidente deu um tapa no cachimbo  
 E na hora de voltar pra capital, ficou com preguiça  
 Trocou seu paletó pelo fio dental  
 E nomeou o velho índio pra ministro da justiça  
 E o novo ministro, chegando na cidade  
 Achou aquela tribo violenta demais  
 Viu que todo cara-pálida vivia atrás das grades  
 E chamou a TV e os jornais  
 E disse: "Índio chegou trazendo novidade  
 Índio trouxe o cachimbo da paz"  
 Maresia, sente a maresia  
 Maresia, uh  
 Apaga a fumaça do revólver, da pistola  
 Manda a fumaça do cachimbo pra cachola  
 Acende, puxa, prende, passa  
 Índio quer cachimbo, índio quer fazer fumaça  
 Todo mundo experimenta o cachimbo da floresta

Dizem que é do bom, dizem que não presta  
 Querem proibir, querem liberar  
 E a polêmica chegou até o congresso  
 Tudo isso deve ser pra evitar a concorrência  
 Porque não é Hollywood, mas é o sucesso  
 O cachimbo da paz deixou o povo mais tranqüilo  
 Mas o fumo acabou porque só tinha oitenta quilos  
 E o povo aplaudiu quando o índio partiu pra selva  
 E prometeu voltar com uma tonelada  
 Só que quando ele voltou, "sujou"  
 A polícia federal preparou uma cilada  
 "O cachimbo da paz foi proibido  
 Entra na caçamba, vagabundo, vamo pra DP  
 Êêê, índio tá fudido porque lá o pau vai comer"  
 Maresia, sente a maresia  
 Maresia, uh  
 Apaga a fumaça do revólver, da pistola  
 Manda a fumaça do cachimbo pra cachola  
 Acende, puxa, prende, passa  
 Índio quer cachimbo, índio quer fazer fumaça  
 Na delegacia só tinha viciado e delinquente  
 Cada um com um vício e um caso diferente  
 Um cachaceiro esfaqueou o dono do bar  
 Porque ele não vendia pinga fiado  
 E um senhor bebeu uísque demais  
 Acordou com um travestí e assassinou o coitado  
 Um viciado no jogo apostou a mulher  
 Perdeu a aposta e ela foi sequestrada  
 Era tanta ocorrência, tanta violência  
 Que o índio não tava entendendo nada  
 Ele viu que o delegado fumava um charuto fedorento  
 E acendeu um "da paz" pra relaxar  
 Mas quando foi dar um tapinha  
 Levou um tapão violento e um chute naquele lugar  
 Foi mandado pro presídio e, no caminho  
 Assistiu um acidente provocado por excesso de cerveja  
 Uma jovem que bebeu demais  
 Atropelou um padre e os noivos na porta da igreja  
 E pro índio nada mais faz sentido  
 Com tantas drogas por que só o seu cachimbo é proibido?  
 Maresia, sente a maresia  
 Maresia, uh

O principal assunto abordado na música é a violência nos grandes centros urbanos e a fracassada tentativa do Estado em tentar contê-la, por meios tradicionais. É nesse contexto que surge a figura simbólica do velho índio, que possui uma substância natural (erva) que ele a chama de cachimbo da paz, por

causa de seus efeitos. E que seria na visão dele uma aliada na luta contra a violência.

De uma forma cômica ele faz um protesto a favor da legalização dessa erva (uma possível apologia à maconha). A música critica ainda a hipocrisia do país e da sociedade em geral, ao se posicionar contra a maconha, mas liberar outras drogas talvez até mais pesadas como cigarros, charutos, bebidas alcoólicas, que destroem lares, famílias e são facilmente encontradas. Além de agravarem as estatísticas por faltarem leis eficientes e fiscalização para o seu cumprimento.

O final da música é no mínimo trágico, pois o velho índio é jogado na penitenciária, junto dos maiores bandidos, e acaba sendo morto por eles. Mas antes de morrer ele pensou: “essa tribo é atrasada demais, eles querem acabar com a violência, mas a paz é contra a lei e a lei é contra a paz”. “E o cachimbo do índio continua proibido, mas, se você quer comprar é mais fácil que pão, hoje em dia ele é vendido pelos mesmos bandidos que mataram o velho índio na prisão”.

### **3. Se Liga Aí**

#### ***Gabriel O Pensador***

A gente pensa que vive num lugar onde se fala o que pensa.

Mas eu não conheço esse lugar.

Eu não conheço esse lugar!

A gente pensa que é livre pra falar tudo que pensa mas a gente sempre pensa um pouco antes de falar!

Se liga aí, se liga lá, se liga então!

Se legalize nessa comunicação.

Se liga aí, se liga lá, se liga então!

Se legalize a liberdade de expressão!

Se liga aí, se liga lá, se liga então!

Se legalize nessa comunicação.

Se liga aí, se liga lá, se liga então!

Se legalize a opção!

Pensa! O pensamento tem poder.

Mas não adianta só pensar.

Você também tem que dizer! Diz!

Porque as palavras têm poder.

Mas não adianta só falar.

Você também tem que fazer! Faz!

Porque você só vai saber se o final vai ser feliz depois que tudo acontecer.



E depois a gente pensa.  
E depois a gente diz.  
E depois a gente faz... o que tiver que fazer!  
O que tiver que fazer!

Essa letra da música de Gabriel Pensador, assim como todas as outras que ele escreve fala sobre nossa sociedade e suas injustiças e que devemos fazer algo para mudar esta situação sem esperar a atitude dos governantes. O autor destaca também a violência no Brasil e o abuso da polícia em alguns casos.

Para finalizar, o cantor pede que as pessoas mudem seu comportamento e atitudes e principalmente seu modo de pensar, pois para ele quanto mais reflexão e luta pelos nossos direitos, haveremos de promover a mudança na sociedade atual

A utilização das músicas como um recurso para a reflexão dos estudantes na aula foi muito produtiva por se tratar de um cantor conhecido por eles, bem como suas músicas, mas que até o momento não haviam percebido e/ou relacionado as mensagens transmitidas pelas canções com a situação social em que vivemos.

### **Dia 23 de maio de 2011**

Nesse dia estiveram os PIBIDIANOS na escola para mais um encontro com a turma 73. Em um encontro anterior havíamos pedido aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o próximo tema a ser abordado, Napoleão Bonaparte. Neste dia a aula foi planejada para estimular a pesquisa e o trabalho em grupo.

Foi utilizado um texto de apoio no início da aula e, logo após comentaram algumas curiosidades sobre a vida de Napoleão Bonaparte.

Iniciaram a aula perguntando: onde eles haviam pesquisado e como realizaram o trabalho em grupo

Alguns responderam que foi difícil, pois a maioria mora em lugares distantes da biblioteca da escola, a qual é a única fonte de pesquisa que eles poderiam utilizar. A aula se desenvolveu com a participação de todos, e a turma se mostrou interessada, principalmente nas curiosidades pesquisadas, frisaram que a História não se resume a curiosidades, entretanto, elas auxiliam o interesse pela História.

Apesar do pouco tempo a aula se desenvolveu de uma maneira produtiva, pois todas as atividades propostas obtiveram êxito.

**Dia 06 de junho de 2011**

A pedido da professora supervisora o tema abordado foi as DST's.

Para introduzir o tema foi utilizado um vídeo "História da camisinha", que mostra toda a sua trajetória desde o Antigo Egito ainda quando eram chamadas de "Protetores de pênis".

Em uma conversa informal abordamos algumas doenças, e o que mais chamou a atenção dos alunos foi o HIV, por este motivo foram aprofundadas explicações sobre as pesquisas e demonstradas algumas formas de prevenção e tratamento. Em alguns momentos os estudantes sentiram-se envergonhados, porém atentos ao que estava sendo dito.

Além do texto de apoio também foi distribuído um panfleto explicativo sobre as DST's. O objetivo dessa aula foi chamar a atenção dos alunos para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Utilizar as aulas de História para conscientizar os adolescentes sobre as doenças sexualmente transmissíveis contextualizando com fatos históricos foi muito produtivo e esclarecedor, já que é um assunto pouco tratado nas aulas e que, sem dúvida, desperta a curiosidade dos estudantes.

**Dia 06 de junho de 2011**

Na aula da 8ª série foi trabalhado o conteúdo de República Velha, período da História do Brasil que vai de 1889 a 1930. Foi dado um texto explicativo que foi lido pelos estudantes e questionadas as opiniões de todos, com perguntas e afirmações em relação ao conteúdo.

O tema foi abordado de maneira descontraída, o que ajudou bastante a prender a atenção dos educandos.

**Dia 04 de julho de 2011**

Na 7ª série foi trabalhado o conteúdo da chegada da família Real no Brasil com um texto explicativo. A turma participou de forma significativa respondendo os questionamentos apresentados. Como atividade para casa foi solicitado que escrevessem em seus cadernos um resumo sobre aquilo que entenderam da aula.

Na aula da turma da 8ª série foi explicado o período da História denominado “Era Vargas”, que foi a época em que Getulio Vargas governou o país, de 1930 a 1945 e de 1951 até a sua morte em 1954. Foi uma aula simples com alguma participação através da opinião dos alunos. Foram mostrados aos estudantes dois raros arquivos de áudio: o momento em que o repórter Esso noticia o suicídio de Getulio Vargas e a carta testamento deixada pelo presidente.

### **Dia 15 de agosto de 2011**

No dia 15 de agosto foi realizada uma explosão de ideias com a palavra *sustentabilidade* na 7ª série; não demorou muito para perceber que os estudantes não tinham a menor ideia do que tratava o tema gerador.

Para ajudar os mesmos foi dito que *sustentabilidade* era algo sobre o desenvolvimento do presente, o que garante a sobrevivência das próximas gerações. Para tanto relacionamos algumas ações ligadas à sustentabilidade.

- Exploração do meio-ambiente;
- Preservação de áreas verdes e o consumo de alimentos orgânicos, além de seu benefício à saúde;
- Controle do consumo de água;
- Reciclagem dos materiais dispensados no meio-ambiente.

Foi dividida a pequena turma em dois grupos e solicitado que confeccionassem um cartaz, com tudo aquilo que eles achassem que fosse sustentabilidade. Após a distribuição do material, a montagem foi realizada por todos, Mesmo eles achando estranho o tema abordado.

A aula foi elaborada de acordo com o que foi realizado no encontro de sábado com os professores da Educação Ambiental, que fazem parte da Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG.

Na aula da 8ª série foi exposto o conteúdo a respeito da ditadura militar no Brasil. Foi dada uma aula expositiva com a participação dos estudantes. O plano original era usar fotos e músicas, mas não foi possível.

O conteúdo foi associado com os dias atuais, citando o que permanece na sociedade brasileira oriundo da ditadura militar, e também foram feitas algumas menções a novela Amor E Revolução, que era exibida pelo canal SBT e que tratava

sobre o período histórico referido.

### **Dia 17 de setembro de 2011**

A aula foi dinâmica, com a participação ativa dos estudantes. Foram utilizados slides, para mostrar as tradições do povo gaúcho, tais como: a alimentação, indumentária em geral, danças típicas e música.

A música escolhida para a atividade foi o Canto Alegretense.

O tema bordado neste dia em especial, atraiu muito a atenção dos estudantes por se tratar do regionalismo e tradições gauchas, visto que a localidade em que residem preserva muito o regionalismo. Muitos deles criam animais, andam e domam cavalos, se vestem de acordo com as tradições gaúchas.

### **Dia 26 de setembro de 2011**

Com a 8ª série o conteúdo abordado foi a Redemocratização no Brasil. O método aplicado foi a exposição dialogada do conteúdo permitindo a participação de toda a turma. Os estudantes contribuíram e participaram ativamente em toda a aula.

Aplicamos como reforço da matéria um sorteio de perguntas, que por meio de exposição oral cada grupo pôde colocar para a turma seu conhecimento acerca do período trabalhado. Ao final foram feitas perguntas a turma que demonstrou total conhecimento sobre o conteúdo e posicionamento crítico frente à política.

### **Dia 24 de outubro de 2011**

O tema abordado com a turma de 7ª série foi República, mais especificamente a Constituição da República Brasileira.

No primeiro momento o conteúdo foi trabalhado com o auxílio de um texto entregue a cada estudante, onde foi realizada uma leitura prévia juntamente com os estudantes, com a finalidade de efetuar explicações sobre a matéria.

No segundo momento foram disponibilizados periódicos (revistas) e folhas de ofício para que fosse possível a produção de um trabalho de cunho reflexivo sobre a independência ou dependência econômica do Brasil nos dias atuais, ou seja,

chegaram a conclusão que mesmo o país tendo conquistado a forma republicana de organização, ele continua possuindo vestígios de governos anteriores.

### **Dia 31 de outubro de 2011**

Neste dia foi trabalhado o conteúdo referente a promulgação da República no Brasil ainda com a 7ª série, no qual foi efetivada a prática de uma avaliação pedida pela professora supervisora. O trabalho proposto baseava-se em questões a serem respondidas acerca do mesmo conteúdo, com utilização de bibliografia disponibilizada pelos pibidianos. Desta forma, além de responder o que estava sendo solicitado, a turma, aprofundava uma pesquisa sobre o trabalho.

Nesse mesmo dia com a turma da 8ª série, foi apresentado o governo Itamar Franco, também foram discutidos com os estudantes assuntos como a inflação da época, o plano real e a economia. Puderam comparar os preços dos produtos da época estudada e os dias atuais, foi uma aula bem simples, pois, não houve matérias de apoio, o que realmente ocorreu foi o diálogo entre estudantes e pibidianos.

Pode-se perceber ao analisar as atividades desenvolvidas com os estudantes, o envolvimento dos pibidianos em buscar atividades que estimulassem os estudantes, além de abordar assuntos de interesse deles, como foi a aula sobre “DSTS”, mas sempre colocados em um contexto histórico.

Despertar o interesse e fazer com que os estudantes se tornem participativos nas aulas era um dos principais objetivos no começo do projeto e que foi alcançado no decorrer dos encontros.

## ***CAPÍTULO 3: O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA***

### ***3.1. A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A APLICAÇÃO NA PESQUISA***

A Metodologia da Problematização vem sendo desenvolvida e aplicada na Universidade Estadual de Londrina – UEL, desde 1992, numa perspectiva de educação transformadora. A professora Neusi Berbel<sup>10</sup>, estudiosa da Metodologia da Problematização, a utiliza como um caminho de ensino e pesquisa, porém complexo, objetivando seguir as cinco etapas do Arco de Maguerez (observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e

---

<sup>10</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1982), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1992), pós-doutorado em educação pela UNICAMP (2010). Atualmente é professora associada ACC/ UEL da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente com os temas: metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, avaliação da aprendizagem, formação de professores e pesquisa. <http://lattes.cnpq.br/9677465071130053>

aplicação à realidade) e alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo.

O Arco de Maguerez, base para a aplicação da Metodologia da Problematização, foi elaborado na década de 70 do século XX, e tornado público por Bordenave e Pereira (1989) a partir de 1977, mas foi pouco utilizado na época pela área da educação. O livro de Bordenave e Pereira<sup>11</sup> foi, por muito tempo, o único disponível nos meios acadêmicos sobre o Arco de Maguerez, aplicado como um caminho de Educação Problematizadora, inspirado em Paulo Freire.

Com a necessidade de uma perspectiva de ensino mais voltada para a construção do conhecimento pelo estudante, essa metodologia passou a ser utilizada nas últimas décadas do século XX.

Em Londrina, onde a Teoria da Problematização começou a ser utilizada no Centro de Ciências da Saúde da UEL, iniciado com o projeto especial de ensino, em 1992, e logo após as aplicações vêm sendo feitas por Berbel e colaboradores na área de educação, desde 1994. Das experiências realizadas, várias publicações sobre o tema têm chegado às universidades brasileiras e outras formas de divulgação têm sido utilizadas, em trabalhos e projetos em muitos lugares.

Em 2004, com o retorno de funcionamento do curso de Magistério do Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL, algumas professoras do Departamento de Educação passaram a utilizar a estratégia de trabalho aos moldes de uma Iniciação Científica, por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

Esse trabalho proporcionou aos alunos uma experiência com as seguintes características<sup>12</sup>, identificadas como as etapas do arco:

1. Partir da observação da realidade de uma sala de aula, durante alguns dias/horas, para a identificação de problemas pedagógicos e a escolha de um deles para o desenvolvimento da investigação.

2. Refletir sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema eleito e definição dos pontos-chave do estudo.

---

<sup>11</sup> BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

<sup>12</sup> Colombo, Andrea Aparecida; Berbel, Neusi Aparecida. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/3733/2999>> Acesso em 23 de junho de 2014.

3. Investigação de cada um dos pontos-chave, buscando informações onde quer que elas se encontrem e analisando-as para se responder ao problema, compondo assim a teorização;

4. Elaboração de hipóteses de solução para o problema.

5. Aplicação de uma ou mais das hipóteses de solução, como um retorno do estudo à realidade investigada.

A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, possibilita aos indivíduos que partir da problematização da realidade para encontrar o seu objeto de pesquisa, sendo que ao final do processo, após ter percorrido as cinco etapas do Arco, volta-se para a mesma realidade com o intuito de, em algum grau, aquele que seja possível, intervir na realidade ou contribuir de forma positiva com a mesma.

Essa Metodologia como foi visto segue as seguintes etapas: a observação da realidade e definição do problema, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução como se pode ver na ilustração a seguir:



Fonte: <http://tccrosangelamenta.pbworks.com/PA>

A riqueza dessa metodologia está em suas características e etapas, de diferentes habilidades intelectuais dos sujeitos, demandando, no entanto, disposição e esforços pelos que a desenvolvem no sentido de seguir sistematicamente a sua orientação básica, para alcançar os resultados educativos pretendidos.



A seguir encontra-se uma descrição inicial da Metodologia da Problematização, a partir de informações colhidas nos textos de Bordenave e Pereira e Berbel (1995, 1996, 1998a, 1998b, 2001).

A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres tem como ponto de partida a realidade que, observada sob diversos ângulos, permitindo ao estudante ou pesquisador extrair e identificar os problemas ali existentes.

Sintetizando, Berbel (1995) explica que o estudo / a pesquisa se dá a partir de um determinado aspecto da realidade. Então, a primeira etapa é a da observação da realidade e definição do problema. É o início de um processo de apropriação de informações pelos participantes que são levados a observar a realidade em si, com seus próprios olhos, e a identificar-lhes as características, a fim de, mediante os estudos, poderem contribuir para a transformação da realidade observada. Os estudantes, apoiados pelo professor, selecionam uma das situações e a problematizam.

Definido o problema a estudar/investigar, inicia-se uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores relacionados ao problema, possibilitando uma maior compreensão da complexidade e da multideterminação do mesmo.

Tal reflexão culminará na definição dos pontos-chaves do estudo, cuja investigação possibilitará uma nova reflexão sobre o mesmo.

A Metodologia da Problematização contribui para a educação, ao possibilitar a aplicação à realidade, pois desencadeia uma transformação do real, acentuando o caráter pedagógico na construção de profissionais críticos e participantes. Portanto, “dessa maneira, completa-se o ‘Arco’ de Magueres, cujos resultados podem estar sugerindo o reiniciar de muitos outros arcos” (BERBEL, 1995, p. 16). A Metodologia da Problematização passa a ser mais que um método, pelo exercício intelectual e social, que permite enxergar e transformar a realidade com maior consciência crítica. Como afirma Vasconcellos:

A Metodologia da Problematização parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno (VASCONCELLOS, 1999, p. 35).

Com esse entendimento, a Metodologia da Problematização, após seu início na área da saúde em Londrina, em 1992, vem sendo aplicada na área da educação

da UEL em diferentes situações, tais como disciplinas de Didática na graduação e na pós-graduação e em estágios, como caminho metodológico, tanto de ensino quanto de pesquisa. No Programa de Mestrado em Educação, que recebe profissionais de diversas áreas de atuação, interessados em aprofundar-se nas questões do ensino de suas áreas, só nos anos de 1994 a 2000, foram realizados 88 trabalhos com a Metodologia da Problematização (BERBEL, 2001), abrangendo diferentes temas, diferentes níveis de ensino como objeto de estudo, assim como diferentes usos (como ensino, pesquisa, resolução de problemas de trabalho).

A partir de 2002, a Metodologia da Problematização foi utilizada como caminho de pesquisa para Dissertações de Mestrado em Educação e também em Dissertações em que foi experimentada no ensino, em áreas diferentes e relatados os seus resultados. Foi também criada uma Disciplina no Programa de Mestrado, em que é trabalhada com os alunos como uma espécie de laboratório.

A primeira etapa que consiste na observação da realidade, onde serão expressas as percepções pessoais, efetuando uma primeira leitura da realidade e selecionada uma situação a ser problematizada. Sendo assim, através da análise dos portfólios e dos encontros presenciais do projeto tem-se como a situação problematizadora a falta de interesse/motivação dos estudantes em relação às atividades, de algumas (ou maioria) das disciplinas escolares, muitas vezes ocasionadas pelas aulas ministradas de forma tradicional sem despertar o interesse e a participação dos estudantes.

Definido o problema a estudar/investigar, inicia-se uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores relacionados ao problema, possibilitando uma maior compreensão da complexidade e da multideterminação do mesmo. O grande questionamento seria: O que levaria a essa falta de interesse em sala de aula? Como despertar o interesse nas aulas, neste caso nas aulas de história? Quais metodologias seriam utilizadas nas aulas para desenvolver os conteúdos nas mesmas?

A terceira etapa – a da Teorização – é o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a Educação em nosso país, destaca-se, um grande desinteresse por parte de muitos estudantes por qualquer atividade escolar e acabam frequentando as aulas por obrigação, ou pelas bolsas assistencialistas do governo sem, contudo, participar das atividades básicas.

Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos. Para KUPFER (1995, p. 79), "... o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento", ressaltando o porquê da sua importância. Os estudantes precisam ser provocados, para que sintam a vontade de aprender, e não os professores "despejarem" sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes interessam.

A forma de apresentar o conteúdo, portanto, pode agir em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender que seria, para os estudantes, o distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas.

Uma maneira prática de incentivar os estudantes a buscarem conhecimento é o desenvolvimento da autonomia, que pode ser encarada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos estudantes e como princípio a ser adotado pelos professores. É gerando ações e vivenciando-as com os alunos através de temas estimulantes e buscando sempre o sentido daquilo que se faz, criando atitudes, valores e normas, que o professor terá condições para uma situação geradora de autonomia e segurança, não só para os estudos, mas também para a vida.

A construção da autonomia é muito mais importante do que a exigência de "disciplina", pois crianças "... encorajadas a pensar ativa, crítica e autonomamente aprendem mais do que as que são levadas a obter apenas competências mínimas" (KAMII, 1986, p. 120). Esta autonomia é criada também pela oportunidade de participação. O estudante precisa sentir-se acolhido, respeitado, encorajado a fazer perguntas sobre o que não entendeu, pois, do contrário, levará consigo suas dúvidas.

O acolhimento, o respeito e o encorajamento, bem como a responsabilidade, devem ser praticados também na família, cuja participação na vida escolar dos filhos é fundamental. E quando se fala em respeito, deve-se lembrar que os jovens têm seu jeito próprio de ser, de se comportar, de falar.

Já a penúltima etapa que envolve a elaboração de hipóteses de solução para o problema propôs que essa autonomia em sala em sala de aula fosse incentivada pelos pibidianos, juntamente com o professor supervisor no decorrer do projeto, através da elaboração das aulas que contava basicamente com a participação dos estudantes através do diálogo, suas opiniões e sugestões para a realização das

aulas. No começo não foi fácil esta interação, devido a timidez de alguns estudantes, mas com o tempo essa barreira foi quebrada e as aulas se tornaram mais interativas e interessantes.

A última fase é o momento em que se dão as soluções encontradas com o decorrer da pesquisa e se aprende a utilizar o que foi aprendido em diversas situações. Assim, desenvolver trabalhos em que se permita a participação dos estudantes através de opiniões, contribuições e sugestões foi a forma encontrada para que as aulas se tornassem atrativas e participativas, alcançando o objetivo principal do PIBID de História da FURG.

### **3.2. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR- SUPERVISOR DE HISTÓRIA NO PIBID**

Para compreendermos a atuação do professor-supervisor do PIBID de História que surge a partir da concepção da escola como um espaço de formação continuada será preciso fazer um breve histórico sobre a função do Supervisor(a) de escola pública que de uma certa forma vai ao encontro da atuação dentro do PIBID.

Quando surge no Brasil, a função do Supervisor Escolar tinha por finalidade original a fiscalização e controle das práticas ocorridas no interior da escola. Como afirmam Fontes e Viana (2003, p. 56): “A orientação Educacional era obrigatória e a Supervisão Educacional sugerida pela Lei 5.692/71. Ambas cumpriram o papel ideológico e controlador que lhes foi encomendado”.

Devido às várias modificações e alterações que a educação no Brasil sofreu e vem sofrendo, o papel do Supervisor(a) Escolar acompanha tais modificações, que têm como base os períodos de mudança econômica, cultural, social e principalmente política.

Originada no período da ditadura militar, quando as políticas educacionais estiveram sempre voltadas para os movimentos de contenção sociopolítica e tinham como finalidade a perpetuação das diferenças sociais em serviço da classe dominante da sociedade, a função do(a) supervisor(a) escolar era a de manter o

papel controlador e reproduzidor do sistema capitalista, mesmo que de forma oculta, pois é também através do currículo que se pode “moldar” o pensamento dos indivíduos que frequentam os domínios escolares: “Como aparelho ideológico do estado dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”. (Saviani, 2000, p.27). De acordo com Silva (2002):

no momento histórico atual, mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático, visando assegurar o Desenvolvimento Nacional e a estabilidade política, tornou-se essencial a formação de profissionais e especialistas, em quantidade e qualidade, que “assegurassem” a racionalidade do processo. (p.70)

Este pensamento foi constatado desde o surgimento do movimento fordista<sup>13</sup>, quando a formação dos profissionais em educação deveria se dar em nível superior, para atender as necessidades do mercado. “O Supervisor Escolar é definido como ‘profissional habilitado tecnicamente, especializado, treinado ou titulado por Decreto para cumprir as funções técnicas em nível de execução’”. (Silva, 2002, p.16)

Por volta dos anos 80, com a reabertura política e o começo dos movimentos sociais, a educação passou a ser vista como um “problema social” e o supervisor(a) escolar começa a assumir um novo papel, dentro de uma nova versão de sociedade. A escola, como instituição social, passa de a ser reflexiva. Com a redemocratização do país, os estudos sobre a escola passaram a ter um cunho reflexivo, tendo como foco principal o sujeito, vinculado à sua realidade.

Nessa perspectiva, o(a) supervisor(a) escolar vai deixando de assumir um papel controlador e passa a se caracterizar como articulador e incentivador da

---

<sup>13</sup> Fordismo é um sistema de produção, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, cuja principal característica é a fabricação em massa. Henry Ford criou este sistema em 1914 para sua indústria de automóvel, projetando um sistema baseado numa linha de montagem.

O objetivo principal deste sistema era reduzir ao máximo os custos de produção e assim baratear o produto, podendo vender para o maior número possível de consumidores. Desta forma, dentro deste sistema de produção, uma esteira rolante conduzia a produto, no caso da Ford os automóveis, e cada funcionário executava uma pequena etapa. Logo, os funcionários não precisavam sair do seu local de trabalho, resultando numa maior velocidade de produção. Também não era necessária utilização de mão de obra muito capacitada, pois cada trabalhador executava apenas uma pequena tarefa dentro de sua etapa de produção. O fordismo foi o sistema de produção que mais se desenvolveu no século XX, sendo responsável pela produção em massa de mercadorias das mais diversas espécies. Informações retiradas do endereço: <http://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>> acesso em 25 de julho de 2014.

superação dos conflitos educacionais no âmbito escolar e da fragmentação da prática pedagógica.

Segundo Fontes e Viana (2003), na atualidade, o papel do supervisor ultrapassa a rigorosidade na observação, fiscalização e controle da prática docente: “Em vez de fiscalizar o processo pedagógico, o supervisor passou a ser seu grande articulador...” (p.57)

O(A) supervisor(a) escolar deve compreender que o fazer pedagógico não é neutro, mas, político e ideológico e ainda que sua função é contribuir na formação de cidadãos ativos e críticos, sendo ele um profissional articulador desse processo. Assim, esses profissionais vão progressivamente substituindo o autoritarismo e a reprodução do sistema pela compreensão do presente e preparação para o futuro.

Já nos anos 90, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, novas perspectivas são abertas para a democratização do espaço escolar. Em seu Inciso I, artigo 12, esta Lei estabelece: “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

Como afirmam Júnior e Rangel (2002), o Supervisor tem um papel fundamental na efetivação deste projeto pedagógico. Ele passa a ser o articulador dos demais segmentos da escola na construção dessa proposta.

Atualmente todo o país tem-se sugerido uma reformulação do papel do supervisor que deve ser um profissional que trabalha de modo articulado com os demais profissionais de ensino, registrando, analisando, avaliando e refletindo sobre sua prática a fim de torná-la cada dia mais condizente com as aspirações e interesses das camadas populares, ou seja, um profissional que faz da pesquisa o seu principal instrumento de trabalho e tem um novo olhar sobre o trabalho docente e a comunidade escolar como um todo.

De acordo com Ely e Pereira (2005):

O supervisor pedagógico contribui para a formação dos professores articulando a teoria e prática, buscando fazer elo do seu saber e o conhecimento profissional dos professores, interagindo, mediando, intervindo, problematizando e questionando as vivências escolares, num movimento de aprendizagem contínua e mútua. Afinal, o papel fundamental do supervisor pedagógico é acompanhar as práticas dos professores com vistas à continuidade de sua formação no interior da escola. (p. 62)

Atualmente, o termo Supervisor(a) Escolar vem sendo denominado como Coordenador(a) Pedagógico, função de natureza integradora e orientadora baseada nas trocas de conhecimentos. A esse respeito, entende Ferreira (2003):

a coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. A orientação implica criar e estimular oportunidades de estudo coletivo, para análise da prática em suas questões e em seus fundamentos teóricos, em seus problemas e possíveis soluções que se “trocam” e se aproximam nos relatos de experiências. (p.77)

Compreendendo essa nova função do supervisor(a) escolar, que se volta para a parceria com os docentes e articulação do trabalho pedagógico na escola, é que se baseia o objetivo do professor(a) supervisor(a) que vai além de supervisionar os pibidianos e sim atuando como colaborador para a realização do projeto nas escola. É a “ponte” que liga os licenciandos a rotina da escola e conseqüentemente da sala de aula.

O professor (a) supervisor (a) do projeto é um colaborador para a formação dos futuros profissionais de educação, pois através das suas experiências os auxilia e os direciona para uma melhor abordagem e atuação em sala de aula. Os professores-supervisores nas Escolas ajudarão no trabalho de formação dos alunos-bolsistas que desenvolverão suas atividades durante vinte horas semanais com leituras, participação em oficinas preparatórias e trabalho efetivo nas salas de aula do subprojeto.

Em contrapartida, o PIBID proporciona ao professor supervisor voltar a universidade para implementar seu conhecimento e ser melhor capacitado e atualizado para enfrentar as novas realidades das escolas. Acompanhando o despontar de novas ideias, de novos desafios que se apresentam a ele no ambiente escolar. Acarretando em novos meios de aplicação do conteúdo, de novas ideias que surgem durante sua vivência com os pibidianos.

### **3.3. AS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO E OS RESULTADOS OBSERVADOS**

Os objetivos gerais do PIBID vão ao encontro da formação plena dos professores que atuam nas Escolas e dos alunos-bolsistas que assim, terão oportunidades concretas de construir a sua caminhada docente com os professores com atividades em sala de aula, de apoio aos professores nas Escolas e de partilha com os demais integrantes do projeto das experiências vivenciadas com essas atividades.

Nas atividades iniciais do projeto foram envolvidos doze (12) alunos-bolsistas, dois (2) professores supervisores em duas (2) Escolas selecionadas e um coordenador do subprojeto responsável pelo encaminhamento geral da atividade, seleção dos professores-supervisores e dos alunos-bolsistas.

As escolas selecionadas encontravam-se na zona rural do município do Rio Grande. A opção por esse universo com algumas características peculiares deveu-se ao fato de que os alunos da Licenciatura, futuros professores não vivenciam atividades durante a sua formação em Escolas afastadas do perímetro urbano. O contato com essas Escolas e, por conseguinte com as comunidades que as cercam, proporcionaram, sem dúvida, uma formação mais rica aos futuros professores.

Esse vínculo proporcionado pelo projeto pode ser concretizado por meio de atividades realizadas em escolas da zona rural da cidade do Rio Grande, a Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo Ferreira Rodrigues situada no distrito do Povo Novo, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Maria Angélica Villanova Leal Campelo situada no distrito do Taim, zona mais afastada do centro urbano da cidade.

A escolha por tais escolas não foi efetuada sem que houvesse uma justificativa plausível, mas sim devido à carência sofrida, pois se sabe que sua posição geográfica proporciona pontos negativos na constituição de relações com outras instituições de ensino, desfavorecendo a existência de possíveis “troca de saberes”, ou seja, a distância dessas instituições do centro da cidade pressupõe a existência de um afastamento, considerado por muitos, como algo inevitável sem que haja a possibilidade de existência de novas perspectivas, e também, por ser um desafio para os pibidianos encarar uma realidade diferenciada.



O subprojeto teve como marco inicial na escola Alfredo Ferreira Rodrigues, o dia 23 de maio de 2010, compreendendo o contato direto com a sala de aula e aqueles que seriam a partir desse momento seus aprendentes. Alguns bolsistas não completaram os dois anos de projeto, mas com certeza todos os bolsistas que passaram pela escola Alfredo Ferreira Rodrigues acumularam experiências e levaram para a sua formação um grande aprendizado.

Inicialmente o projeto do PIBID foi aplicado em duas turmas de ensino fundamental de sexto e sétimo ano no período noturno, com estudantes da faixa etária entre 14 e 18 anos. A maioria destes estudantes pertencia à localidade do Povo Novo, mas haviam também aqueles que moravam em outras localidades próximas a escola como: Ilha dos Marinheiros, Pesqueiro e Barro Vermelho.

A escola<sup>14</sup> foi fundada em 1º de abril de 1939, inspirada em seu patrono, Alfredo Ferreira Rodrigues<sup>15</sup>, nascido na freguesia do Povo Novo. Teve início suas atividades com 106 alunos matriculados, tendo como sua primeira sede um prédio alugado do seu João de Pinho, com um aluguel correspondente a 800\$000 contos de reis. Sua primeira diretora foi a professora Aída Alves e seu primeiro nome foi Grupo Escola do Povo Novo.

Em três de julho de 1939, data em que os professores começaram a assinar o ponto, contava com 156 alunos e em janeiro de 1940 existiam 250 alunos matriculados com o programa de ensino oficial com duração de 6 anos.

Em 19 de abril de 1951 a prefeitura comprou do senhor Antônio Marcelino Maciel o terreno destinado para a construção da atual escola.

O projeto do PIBID foi aplicado nas turmas de 6º e 7º anos, com três pibidianos em cada uma. O interesse maior desse projeto é o de estimular os historiadores (professores e futuros professores) no sentido de perceber outras possibilidades de

---

<sup>14</sup> As informações sobre as escolas contemplam mais a E.E.E.M. Alfredo Ferreira Rodrigues, pois foi a escola onde atuei como professora supervisora do PIBID e onde foram feitas as observações para a elaboração desta escrita. As informações contidas sobre a escola foram obtidas no histórico que está na escola.

<sup>15</sup> Alfredo Ferreira Rodrigues, a quem deu nome a escola foi historiador, poeta brasileiro e fundador do *Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul*, publicação que buscava a divulgação cultural, literária e ao entretenimento do público leitor, servindo à difusão da leitura junto à população com periodicidade anual, editou 29 volumes dessa obra. Escreveu várias biografias de grandes vultos do da história do Brasil. Foi membro fundador da Academia Rio-Grandense de Letras e sócio do Centro Rio-Grandense de Estudos Históricos e o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Suas pesquisas históricas se concentravam no Rio Grande do Sul, principalmente nos vultos e acontecimentos da Revolução Farroupilha. Fez uma das traduções do poema O corvo, de Edgar Allan Poe. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfredo\\_Ferreira\\_Rodrigues](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfredo_Ferreira_Rodrigues). Acesso em 1 de agosto de 2014, 21:41:03

abordagem do conhecimento histórico que não somente através da linearidade de acontecimentos. Nesse sentido, foi proposto como possibilidade de abordagem da História organizada em eixos temáticos e/ou a história imediata ou do tempo presente, usando como principal instrumento o arcabouço da oralidade.

As adoções dessas novas possibilidades interpretativas da História visam encaminhar o estudante na construção de uma identidade cidadã e despertar nele a consciência de pertencimento ao processo histórico, ou seja, sentir-se um protagonista da História. Em muitas ocasiões o professor de História limita-se a uma mera explanação de uma sucessão de acontecimentos distantes no tempo e no espaço, como se os “fatos narrados” não tivessem nenhuma relação com quem narra e com quem ouve/aprende.

Estudantes e professores devem ser estimulados a perceber seu papel no mundo e mais, sentirem-se capazes de interpretar situações correntes, tornando-se propositivos e atuantes no cenário social.

Assim, fazer com que os estudantes se sentissem incluídos dentro de um contexto histórico, atuantes na sociedade em que vivem foi um dos propósitos das aulas administradas pelos pibidianos. O crescimento dos estudantes no decorrer do projeto foi observado e relatado<sup>16</sup> pelos próprios pibidianos como veremos a seguir:

[...] percebi grandes mudanças na recepção dos conteúdos, antes os estudantes estavam desmotivados e cansados de uma rotina de conteúdos que abarcavam muitas informações, muitas cópias de textos, poucos diálogos e pouca associação com o cotidiano. Neste projeto trabalhamos com uma vertente teórica chamada Educação histórica, na qual buscamos em todas as aulas associarmos o conteúdo ao cotidiano do aluno, proporcionando a este expor seu posicionamento de forma crítica argumentativa. Eles gostaram muito de vivenciar estes momentos, nos quais podiam realizar uma prática-reflexiva acerca dos conteúdos e também introduzimos outros métodos de ensino, como por exemplo, a inserção de jogos, músicas, teatro, pinturas entre outros, nos quais atraíam o interesse do estudante e despertavam sua criatividade. (Francelis de Sousa. 2014)

Pode-se perceber com os relatos acima, que os estudantes viam a disciplina de História como algo chato, desinteressante devido a maneira como os professores

---

<sup>16</sup> Os relatos foram obtidos através de um questionário.

ministravam a mesma. Assim tornar as aulas atrativas foi o grande desafio dos pibidianos no decorrer dos encontros.

Para a pibidiana S.D., o grande motivador do interesse dos estudantes foi tratar de assuntos do cotidiano deles, da localidade onde vivem fazendo dos mesmos, participantes ativos da história:

Os alunos prestaram mais atenção nas aulas, pois, começamos a tratar de assuntos do cotidiano deles. Eles começaram a se localizar no tempo, através de aulas que tratavam sobre o cotidiano das pessoas que viveram em épocas passadas. (Silvia Duarte. 2014)

Já para Janaina Sbabo o interesse dos estudantes ocorreu devido ao uso de novas metodologias de ensino para explicar os conteúdos:

Sendo o PIBID um programa que valoriza a inserção de novas metodologias de ensino, creio que o fato de os pibidianos terem trabalhado de forma diferenciada os conteúdos de História, tenha sido esta a característica que mais chamou a atenção dos alunos, acarretando em um bom aproveitamento do ensino, já que a disciplina estava sendo abordada com a utilização de recursos didáticos distintos.(Janaina Sbabo. 2014)

O uso de novas metodologias de abordagem dos conteúdos tornando as aulas mais dinâmicas, como foi citado por alguns pibidianos acarretaram em um bom envolvimento dos estudantes na participação das aulas.

Metodologia é aqui entendida como um conjunto de métodos e técnicas ou estratégias de ensino-aprendizagem, que contém em si mesma uma junção política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar.

No entanto para Masetto, (2003, p.88)

Estratégia e técnica não são a mesma coisa , o autor nos coloca que a estratégia é um termo mais amplo que técnica. Estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições,ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes .Técnica são recursos e meios materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos.

As publicações quanto a estes conceitos é diversa e contraditória, e pode levar a uma discussão exaustiva, e este não é o objetivo neste momento. Inicialmente foi proposto pela professora-supervisora que as aulas realizadas pelos pibidianos na escola começariam pelo presente e pelo cotidiano dos estudantes, e que também seriam acompanhadas de objetos que pudessem representar aspectos do conteúdo ministrado. Sabe-se que não é uma metodologia nova, no entanto ela não é muito utilizada nas escolas e principalmente nas aulas de história.

Neste mesmo sentido Neto, (2003,58) assevera “a dificuldade de mostrar o que se pretende para o aluno com os conteúdos e as propostas de aprendizagem, num mundo com predomínio da prática e do utilitarismo, que tem afastado o interesse das crianças e jovens pelo conhecimento”.

O autor ainda afirma que o professor tem falhado na tentativa de construir no aluno o “espírito investigativo”, que poderá despertar a curiosidade sobre sua própria realidade. Para que este procedimento ocorresse de modo natural e eficiente, foram utilizadas inúmeras simulações de aula, acompanhadas de suporte teórico-metodológico.

A princípio, os acadêmicos tiveram dificuldades, em relacionar os conteúdos dos livros didáticos com o presente e o cotidiano dos estudantes, mas mostraram com esta estratégia, que o estudante passou a se interessar mais pelo conteúdo e pela disciplina. Se o professor der significado ao conhecimento que trabalha, isto começa a fazer sentido para o discente. A ideia é construir uma ponte ente o presente /cotidiano e o passado. Elaborar uma pergunta para o presente, e buscar resposta no passado.

Sobre isto, Libâneo, (1985, p.137) diz que:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto da relações sociais vigentes.

O estudo sobre metodologias para o ensino de História discute variados métodos para o professor trabalhar a História em sala de aula, mas o que se tem visto nas escolas é a mesma aula tradicional que era ministrada décadas atrás.

Tendo em mente, que o professor hoje, não é o único detentor do conhecimento, onde só ele fala e os estudantes, passivos, escutam, ou fingem escutar. O novo papel do professor neste contexto atual é o de mediador do conhecimento. Ele precisa criar oportunidades para que seus aprendentes pensem por si, para que aconteça a discussão, proporcionando momentos de rever algumas ideias, desconstruir opiniões apressadas, problematizando ou propondo alternativas para superar dificuldades. Nesse processo de autonomia intelectual, a instauração do diálogo ente professor e estudante é muito importante.

Como afirma Garrido (2002, p. 45):

O trabalho do professor é o de mediador, o que confere um domínio muito grande de conteúdo, pois ele tem de estar disposto e preparado para estar relacionando a fala do aluno com o tema abordado. Para Garrido (2002, p.46), o papel mediador do professor ainda: [...] aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura “espontânea e informal do aluno”, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro favorecendo o processo interior de resignificação e retificação conceitual...

Para que esse processo seja colocado em prática, dentro das salas de aula, é necessário vencer a resistência e a “preguiça pedagógica”, que parece abater nossos profissionais que atuam a mais tempo, mas que aos futuros profissionais em educação, neste caso dos pibidianos, é algo que não existe .

Muitos educadores ainda resistem em trabalhar a História sob a perspectiva das novas abordagens ou utilizar métodos diferenciados para discutir conteúdos históricos. Como não vivenciaram esta experiência no ensino fundamental e médio, acreditam ser uma experiência surreal.

A ousadia e a criatividade na elaboração e realização das aulas é o fator determinante para o sucesso do projeto na escola.

Portanto cabe ao professor criar alternativas para modificar sua prática. Para Masetto, (1997, p.35 ) “a sala de aula deve ser vista como espaço de vivência”.

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá

fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

A sala de aula além de ser um lugar de pesquisa para o professor é também um espaço formador para o estudante, onde possa aprender a refletir melhor as ideias e suas concepções.

O uso de variantes na metodologia é uma opção do professor. Cada qual escolhe: a preguiça e a inércia ou o desafio e a criatividade. É claro que só o uso de novas metodologias não garante uma boa aula ou uma aula participativa, é necessário que os alunos estejam motivados e abertos para vivenciar essa experiência.

Para Antônio Carlos Gil, incentivar os estudantes não significa contar piadas, mas identificar quais os interesses do aluno para o conteúdo ou tema, sendo necessário estabelecer um “relacionamento amistoso com o aluno”, só assim é possível motivar o aluno para o aprendizado.

[...] isto pode ser feito mediante a apresentação do conteúdo de maneira tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê, e assim por diante. Convém também que o professor demonstre o quanto a matéria pode ser importante para o aluno. (GIL, 1994, p.60).

De acordo com Gil, para que ocorra o aprendizado e o estudante preste atenção a exposição do professor, depende do “grau de sua motivação”, para tanto é necessário que o professor considere alguns pontos propostos pelo autor: “Humor”- professores bem humorados conseguem melhores resultados para manter seus alunos atentos; “Entusiasmo”-Qualidade imprescindível para qualquer docente, em todos os níveis, se ele demonstra entusiasmo pela disciplina e pelo conteúdo, isto contagia o aluno a gostar do que vai ser compartilhado; “Aplicação prática” - as aulas expositivas tradicionais (chamamos de tradicional aquelas onde só o professor explica, expõe e impõe) são muito cansativas , para ambos e na maioria das vezes não são acompanhadas com a parte prática , que é onde realmente se percebe a diferença .Existem muitas propostas nos planos de ensino, que falam em aliar a teoria e a prática. E como sabemos na realidade, isso na maioria das vezes não acontece, é preciso que todo o conteúdo ministrado venha acompanhado de atividades interessantes e criativas, que desenvolvam as habilidades necessárias

para a aprendizagem e o mundo do trabalho, tão bem relacionados por José Carlos Libâneo (1999, p.22) como:

(...) responsabilidade, iniciativa, flexibilidade de mudança de papéis, rápida adaptação a máquinas e ferramentas, e formas de trabalho que envolva equipes interdisciplinares heterogêneas (...). Desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo (...)

Outro ponto defendido por Libâneo é quanto aos “Recursos auxiliares de Ensino” - muitos professores ainda continuam somente utilizando o giz e o quadro negro como recursos para suas aulas.

Estes recursos são importantes sim, mas não são exclusivos, o importante é que o docente procure diversificar suas aulas com a utilização de outros recursos, como o uso de objetos, já citados acima; uso e não abuso do data show, principalmente para trabalhar com imagens; uso de periódicos, no caso de revistas especializadas em História; dentre outros que dependem da criatividade e da disposição do professor em melhorar a qualidade de suas aulas ;“ Participação” - a sala de aula é um dos ambientes de construção do conhecimento, portanto para que esta construção aconteça, é necessário a participação do estudante .

Quando o estudante se sente estimulado, ele participa da aula e a aula torna-se mais produtiva, ele aprende mais e percebe que faz parte da construção como sujeito histórico.

“Todos os estudantes afirmaram que é importante *trazer coisas* do cotidiano para dentro da sala de aula, pois, a História, era vista como uma matéria chata e cansativa”, e se for mostrada de uma forma diferente ela se torna mais simples de aprender e mais interessante de assistir”.

Além disso, as relações com o cotidiano servem de exemplo para a matéria, além de chamar a atenção, pois dessa forma o estudante se vê inserido e atuante na História.

### **3.4. A ATUAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS ENVOLVIDOS NO PROJETO**

Ao sair dos “muros” da universidade, os pibidianos saem do campo teórico e experimentam novos horizontes, aqueles horizontes de incertezas e desafios que se mostram a eles no contato com os estudantes da Escola. Cabendo aos mesmos, saberem lidar com problemas reais que brevemente serão enfrentando, os desafiando a planejar aulas inovadoras que despertem nos estudantes um interesse maior para a continuidade de seu estudo e fazendo-os compreender que é concretizável a aplicação do conteúdo em sua vida. Demonstrando assim, que é necessária e válida a proposta deste projeto.

Nos primeiros encontros do grupo foi discutido muito sobre como seria a atuação na escola e como conseguir uma verdadeira participação dos estudantes. Mas a conclusão foi de que não existem fórmulas prontas e que só com o contato e integração com os mesmos estudantes seriam definidas as ações.

Além disso, foram discutindo as possibilidades de projetos, de como aproximar os estudantes com a História, com sua vida e seu município, e surpreendentemente surgiram inúmeras ideias abrindo assim um leque de opções muito variadas.

Considerando a escola como o lugar onde professores e estudantes interagem e constroem conhecimentos, por isso ela deve ser um espaço de formação, em que a aprendizagem de conteúdos deve favorecer ao aluno no dia-a-dia conhecimentos relativos as questões sociais, culturais, nessa perspectiva ela deve também oportunizar ao aluno o desenvolvimento de capacidades, habilidades, para facilitar a compreensão dos fenômenos sociais, culturais, econômicos, além de ter o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização destes.

Na perspectiva de construção de cidadania, a escola precisa assumir a valorização de sua cultura, e ao mesmo tempo buscar ultrapassar seus limites, propiciando aos estudantes pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber.

O PIBID, em relação a Escola Alfredo Rodrigues, desenvolveu um trabalho diferenciado, oportunizando aos alunos da zona rural uma nova visão do conteúdo



de História, trazendo a cada encontro uma maneira diferente de ministrar o conteúdo de forma a não tornar as aulas maçantes.

A escola apesar de se localizar em uma zona afastada do centro da cidade possuía boa estrutura para a realização das aulas como televisão, DVD, retroprojetor, sala de informática, biblioteca, rádio, que auxiliaram nas propostas diárias das aulas de História.

As experiências de alguns dos pibidianos da Escola Alfredo Ferreira Rodrigues foram relatadas através de um questionário, onde o principal objetivo era verificar o PIBID enquanto contributo para o amadurecimento enquanto futuros profissionais em educação.

O primeiro questionamento a ser feito foi como cada um avalia sua atuação nas aulas práticas de História, antes e depois da participação no projeto. Foram obtidos os seguintes relatos:

Ao optar pelo curso de licenciatura, no decorrer dos períodos percebi que apenas as disciplinas ofertadas não iriam me dar a segurança e a prática que necessitaria ao lecionar. Após a participação no projeto PIBID pude experimentar diversos universos, aquele em que o professor não é apenas o que “transfere” o conhecimento para seus estudantes, mas também aquele que se envolve em cada prática do cotidiano escolar. Notei que o estudante não é apenas um “receptáculo” do conhecimento, mas que eles possuem muito conhecimento e que podemos aproveitá-lo como professores em nossas aulas, tornando-as mais atrativas e diversificadas. Este projeto representou um marco em minha carreira e pude vivenciar o cotidiano escolar em suas várias etapas, fazendo-me com que o estágio final do curso fosse uma fase estável e tranquila.(Franceles Souza,2014)

A pibidiana Janaina Sbabo acredita que o projeto seja uma boa forma de atribuir aos graduandos à oportunidade de conhecerem o espaço em que irão atuar, enquanto profissionais da educação.

Para ela a participação do projeto foi muito importante para sua iniciação na prática docente como relatado no trecho abaixo:

O PIBID foi de grande relevância para a minha formação, pois a experiência por ele concedida fora essencial para o início e conclusão de meu estágio, tendo ele sido o meu primeiro contato com a prática docente.(2014)

Ainda destacando a importância do PIBID na formação dos futuros profissionais em educação o pibidiano João Paulo destaca em sua fala a importância dos encontros e a preocupação em tornar as aulas cada vez mais atraentes aos estudantes (João Paulo, 2014):

O PIBID é um programa muito importante por proporcionar a prática diária do professor antes mesmo do estágio. Por isso, o pibid contribuiu e continuará a contribuir através de todas as discussões que foram realizadas através de reuniões e eventos em forma de cirandas de conversas, ou através dos 40 min em que muitas vezes planejávamos nossas aulas do pibid de forma a favorecer um ensino múltiplo e amplo, focando sempre na qualidade e na participação dos alunos.

Dentre as variadas atividades desenvolvidas nas escolas, o PIBID de História também realizou um evento sobre violência na escola, que contou com a participação maciça de todos os bolsistas.

O evento do grupo PIBID-História contou com a participação de inúmeros órgãos educacionais da cidade. Entre esses a secretaria da Educação do município de Rio Grande-RS, além da participação de professores das redes municipais e estaduais desta cidade. Como também acadêmicos de diversas áreas do conhecimento que se reuniram para debates e palestras acerca da homossexualidade, violência na escola, melhorias educacionais entre outros temas pautados.

A sequência de palestras teve início no dia 1º de Agosto de 2011, no CIDECSUL, Campos Carreiros, contou com 220 inscritos. Segundo a coordenadora do evento, Profª Drª Derocina Alves Campos Sosa, o evento foi uma oportunidade ímpar de discutir a violência no âmbito escolar, seus reflexos na vida do estudante e as formas de combatê-las. Participaram diversos professores e estudantes de inúmeros cursos da licenciatura da FURG e de outras instituições.

A abertura oficial se deu no dia 2 de Agosto, contando com fala das professoras Adriana K. de Senna (FURG), Derocina Alves Campos Sosa (FURG) e Profª Drª Maria do Carmo Galiazzi (FURG).

O dia 2 de Agosto foi marcado por palestras relacionadas à intolerância na escola, destacando o espaço escolar como um lugar conflituoso em que a

intolerância de todas as formas é manifesta, já que é nesse espaço que os conflitos se dão com certa frequência, representando e expressando os preconceitos da sociedade em que esses estudantes estão imersos.

Logo após, o Prof. Everton Martins (FURG) discorreu sobre o tema “Homofobia na escola”, considerando a discriminação e as lutas contra a homofobia, e como se dá essa luta no espaço escolar, objetivando ao professor ser o agente pacificador que possibilita aos alunos conhecimento acerca do tema e traça estratégias que busque o respeito neste meio.

Para que o assunto fosse discutido com maior participação, sob a coordenação do Prof. Jean Baptista (FURG), ocorreu uma “Roda de conversa: Homofobia.” Tendo como eixo central as iniciativas que podem ser adotadas pelos professores para que o preconceito não venha adentrar as portas da escola. É necessário compreender a condição de cada indivíduo e daí serem traçadas metas que tragam temas como a homofobia à tona.

No mesmo dia a Profª Simone Anadon (FURG) e Profª Ivone Martins (FURG) adentraram à tarde com uma “Roda de conversa: currículo e violência.” Mencionavam que o currículo deve abarcar temas como a violência escolar, e os professores devem estar preparados para poderem enfrentar tal tema.

No final da tarde, contamos com o som dos violões do CAIC- Prof. Cleiton Oliveira e Prof. Felipe Nascimento- “Projeto CAIC em foco: Tenho algo bem melhor” que antes da proposta apresentação, nos surpreenderam com relatos acerca das várias iniciativas que a escola tem tomado para combater a violência. Entre essas, a exibição de um vídeo feito pelos alunos da própria escola que trata especificamente da violência, este vídeo foi premiado em um evento nacional trazendo para os alunos reconhecimento e autoestima.

No dia seguinte, dia 3 de Agosto, a manhã iniciou com a discussão “Violência na escola e bullying”, palestrante Psic. Claudia Degani. Tendo como enfoque as diversas práticas de bullying no espaço escolar e como identificar tal prática e qual a postura do professor frente a tal situação. Seguindo as rodas de conversa sobre: educação infantil e violência da Profª Gabriela Eslabão Rajão e vivência na sala de aula com o Prof. Luiz Augusto Andreoli (FURG).

No começo da tarde, a Profª Ângela Torma (FURG), trouxe um tema muito interessante “Influência da violência doméstica na escola.” O tema proposto relatou o reflexo da violência doméstica no cotidiano da escola, tornando o aluno que

convive com esse fator, um possível agressor dos próprios colegas e professores, repetindo e expressando aquilo que é praticado em seu lar. Relata-nos também quais as providências cabíveis aos educadores e como identificar a violência doméstica.

Uma nova roda de conversa teve início, acerca da “Educação física escolar, violência, o conteúdo lutas.” Pretendendo esclarecer conceitos conflituosos e confusões errôneas que associam as práticas das lutas, com formas de violência.

A “vulnerabilidade social” também foi tema central presente na fala da Profª Maria Escoto. Tratando dos alunos excluídos do próprio espaço escolar, por possuírem dificuldade de aprendizagem, por ter que desistir de estudar por causa da falta de recursos, as relações conflituosas das famílias que atingem diretamente e proporcionalmente o estudante. Em meio a todas as afirmativas a respeito deste tema, projetos desenvolvidos pela Profª Maria Escoto em sua escola mostram-nos como é possível vencer as dificuldades e fazer destes alunos cidadãos melhores. Mesmo que as circunstâncias digam ao contrário, é necessário sempre tentar modificar a realidade e permitir ao indivíduo um futuro melhor.

O último dia do evento foi marcado por uma palestra de encerramento designada “Políticas públicas estaduais no enfrentamento da violência” da Profª Jussara Botelho.

Para efetuar o credenciamento, foi pedido aos participantes que doassem um brinquedo, que posteriormente foi distribuído aos alunos da escola CAIC que atende um público com alguma vulnerabilidade social. Os brinquedos foram entregues aos estudantes pelos bolsistas do projeto PIBID História.

Em suma, este evento foi muito importante, pois foi possível a troca de experiências e saberes de todos que dele participaram, principalmente dos pibidianos que desenvolveram e coordenaram.

### **3.5. DIAGNÓSTICO DO QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA ATUANTE NO PROJETO**

Os professores de História de hoje, na sua grande maioria, buscam diferenciarem-se dos mestres de antigamente devido entre outras coisas ao fato da facilidade de obter as informações e dos conhecimentos diversificados em outras

áreas, tendo então, a oportunidade de estarem sempre alimentando seu potencial intelectual através das pesquisas, onde é capacitado a produzir seu próprio material didático.

Outra grande característica do professor atual é a interação direta com seu estudante, conhecendo e priorizando sua realidade sócio – histórica e cultural, para melhorar a qualidade do ensino – aprendizagem, pois, a figura do alunado nesse processo é ponto fixo e fundamental para o bom desenvolvimento do mesmo.

Percebe-se que a falta de interesse na disciplina de História e nas demais também ocorre na maioria das vezes devido ao modo como o docente vai trabalhar os seus conteúdos. Ainda pode-se perceber professores que apenas reproduzem os conteúdos, isolados dos fatos, afastando mais e mais o estudante do fato histórico. Esse distanciamento faz com que a História fique sempre no passado, e isso torna o estudante um ser alienado, sem valorizar sua historicidade, não se sentindo parte da História seja ela qual for, pois, como membro da humanidade ele também a constrói. Como sugere Caimi:

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam a sua autoridade, são zombeteiros e irreverentes. Denunciam também o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. (CAIMI, 2006, p. 18)

Um fator importante para melhorar a apreensão das disciplinas, seja a História ou as demais, é o professor, que deve sempre levar em conta a condição sócio – cultural dos estudantes. Este fato é bastante utilizado devido a sua eficácia perante a aprendizagem, portanto, quando se prioriza o contexto social e cultural, o professor consegue desempenhar uma relação conjunta de conhecimento, visando uma grande compilação de conquistas no desenvolvimento de conceitos e de críticas, que é sem sombra de dúvidas o ponto magistral para o educador, principalmente, de História.

O ensino por este processo valoriza a condição do estudante, dá-se, para Vygostsky, como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, onde

para este teórico a noção de aprendizagem já está implícita na própria palavra desenvolvimento.

Dada à importância que Vygotsky atribui à dimensão sócio – histórica do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano, o processo de aprendizagem é igualmente central em sua concepção sobre o homem. Ou seja, ao lado da postura genética que fundamenta seu interesse pelo desenvolvimento, sua abordagem específica sobre o desenvolvimento, que leva em conta a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, fundamenta a ênfase que dá à aprendizagem dentro de sua teoria. (OLIVEIRA, 2003, p. 55)

Todo o processo da aprendizagem fundamentado na historicidade do estudante, só beneficia e proporciona ao educador uma evolução dos conhecimentos obtidos através do ensino – aprendizagem, onde ambas as partes, docentes e discentes, partilham das experiências e práticas culturais adquiridas, e assim dialeticamente os conceitos que vão se formando ao longo da vida de um indivíduo, deve sempre ser considerado, principalmente no que se refere ao conhecimento histórico.

Sendo assim, nunca se devem ignorar os significados de conhecimentos prévios, o censo comum, que os aprendizes possuem, portanto, deve-se aproveitá-los da melhor maneira possível, pois, é partindo deste ponto que o professor de História prevalece, podendo usufruir da História do próprio aluno para desenvolver um fato histórico, tentando sempre introduzi-lo no meio histórico.

O professor precisa estar preparado para encarar o ambiente escolar, deve apoiar-se em uma pedagogia consistente, onde auxilie o aluno para a construção de uma identidade sólida e de um caráter crítico para com a sociedade. O papel do professor vai muito além de um simples mediador do processo de ensino, aplicação de conteúdos e provas, cabe a este profissional tentar resgatar e estimular a prática da cidadania. Vivemos num mundo que ainda se pode observar a prática histórica metódica nas escolas, inibindo toda e qualquer criatividade e intimidando as ideologias que poderão ser concretizadas. Ou seja, o educador deve colocar seu estudante no centro do processo de ensino, banindo de vez com o conceito de que este deve ser passivo, mero recebedor de informações, passando, então, para incentivador e concretizador do aprendizado.

Essa concepção de ensino-aprendizagem foi o foco das aulas elaboradas pelos pibidianos juntamente com seus professores supervisores, por entender essa

prática como significativa e contributiva para uma aprendizagem mais atuante dos estudantes.

Por entender o PIBID como uma formação continuada dos professores da rede pública de ensino foi apresentado um questionário para a professora supervisora da escola Municipal Maria Angélica<sup>17</sup>, para que ela apontasse as contribuições do projeto para sua formação.

A primeira pergunta foi sobre as opiniões da professora sobre como ela vê as formações continuadas dentro e fora da escola. Para ela:

as formações realizadas nas escolas acabam se tornando debate de problemas diários, ao invés de darem conta de novas técnicas e sugestões para os professores. Já as que ocorrem fora delas acabam sendo mais produtivas, pois são vários professores com realidades diferentes trocando experiências. E sem a pressão de terem problemas diários a serem resolvidos ou de serem julgados pelas direções ao darem suas opiniões, coisa que acontece com bastante frequência. O professor de História é sempre o revoltado, o que contesta e por isso é mal visto. ( Maria do Carmo Arana, 2014)

Ainda para a professora, as formações sempre trazem algo novo, sugestões, técnicas que deram ou não certo, livros, novos autores, novas formas de utilizar os recursos, assim o professor que busca ser melhor sempre encontra algo de produtivo. (Maria do Carmo Arana, 2014)

Passerini (2007, p. 18) acredita que:

o processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido.

Ao abordar sobre o motivo da resistência de alguns educadores em participar das formações continuadas, a professora aponta alguns motivos:

---

<sup>17</sup> Somente serão utilizadas as resposta das professora da Escola Municipal Maria Angélica, pois na Escola Alfredo Rodrigues teve somente minha atuação. Como o período abordado para a realização desta escrita foi de 2010 a 2011, tempo que participei do PIBID, as escolas que entraram depois não foram citadas.

Normalmente as formações são em turnos em que estamos em sala de aula e as escolas não gostam de liberar os professores. Além disso, quando ocorrem aos sábados a maioria fica incomodada de ter que cumprir a “tarefa chata”. Existem aqueles que também acham a que a forma que trabalham é correta e que não tem nada pra melhorar.

Ainda na opinião da professora uma forma de tornar as formações mais atrativas seria que a escola deveria procurar saber o que os professores gostariam de trabalhar nas formações. Permitir sugestões dos assuntos, pois na maioria das vezes os temas abordados nas formações são impostos e muitas vezes os assuntos se repetem e não são tão relevantes para o cotidiano do professor. (Maria Arana, 2014)

O projeto PIBID, na visão da professora permite aos acadêmicos uma aproximação precoce com a sua futura profissão, ao mesmo tempo em que permite ao professor que já está atuando, uma troca de experiências e a chance dele se reciclar.

Desta forma, o programa vem possibilitando aos professores do ensino básico público uma melhor formação continuada numa perspectiva de uma visão que melhor discuta a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Assim o PIBID valoriza o trabalho docente inserido na realidade escolar, por meio da reflexão conjunta com professores supervisores e observação do espaço educacional, envolvendo assim todo trabalho nas diversas áreas do conhecimento.



## **CONCLUSÃO**

Pode-se concluir então após, toda a discussão no decorrer da escrita, que a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a sua prática.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Assim, a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, esta precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Conseqüentemente, sua realidade do dia-a-dia em sala de aula também permanece inalterada. Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores atualmente.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, representarão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

A representatividade social da formação continuada apresenta avanços, quanto ao bom desempenho do professor diante de seu complexo cenário de atuação profissional, considerando as crescentes demandas nas exigências sociais, tem sido um dos pontos nos quais se situa o discurso dos espaços educacionais, tanto em nível das academias universitárias quanto na educação básica.

Quanto se trata de discutir a necessidade do professor se atualizar, muitas são as justificativas que surgem tentando implementar e solidificar, cada vez mais, uma atuação concreta para o ofício docente. Nesse pressuposto, a formação continuada faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador e formalizar a dinâmica social do trabalho docente, especialmente pelo seu caráter conjunto e pela interação da classe educativa com vistas à melhoria da qualidade do ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos, os quais retratam como função social para a Escola, a instrumentalização de um ensino no qual se vivencie a garantia de uma Educação para a vida, ou seja, que o que se aprenda na Escola seja útil fora dela.

Analisando as políticas sociais relacionadas à área da educação, constata-se que a formação continuada para professores constitui-se em uma das mais complexas; envolve uma série de fatores que devem ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, os estudantes, a escola, a sociedade, o contexto histórico, dentre outros.

Não pode ser concebida para atender “modismos” ou como fonte de “acúmulo” de cursos. Deve se constituir em trabalho permanente de formação para a prática do professor devendo atingir as necessidades e possibilidades reais da

Escola.

Nesse sentido reconhecemos no PIBID de História da FURG um dos projetos de formação continuada para os professores supervisores bem como a materialização da reflexão e do conhecimento, indispensáveis à construção da práxis. Estudos e ações governamentais devem atingir a estas questões apontando outros caminhos para a construção de uma formação continuada que possa ao mesmo tempo, realizar-se no tempo e espaço escolares, alcançar o professor nos seus projetos de ascensão profissional e fundamentar teoricamente sua prática educativa.

### **Referências Bibliográficas:**

ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

\_\_\_\_\_. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones em el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000. p.23-32. [original editado em Paris, 1984].

AZAMBUJA, Guacira. **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.<  
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_06.pdf. >. Acesso em: 15 out. 2012.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior**. Londrina: EDUEL, 1998.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: EDUEL, 1998.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**. Semina: Ciências Humanas e Sociais, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e o exercício da práxis**. Semina: Ciências Humanas e Sociais, Londrina, v.17, Ed.Especial,nov./1996.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina:EDUEL, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecer e intervir: o desafio da metodologia da problematização**. Londrina: EDUEL, 2001.

\_\_\_\_\_. **O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação**, 2007. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007. v. 1, p. 149-164.

BORGES, C.M.F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 05 de maio de 2011.

BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF. Disponível: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

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

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados**. 29.05.2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2738-plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

CEFD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura (CEFD/UFSM)**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/prograd/cursos/licenciatura%20educacao%20fisica/>. Acessado em 29 de abril de 2014.

CUNHA, M.I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. In: VEIGA, I.; CUNHA, M.I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p.127-147.

DARIDO, S.C; SANCHES NETO, L. **O contexto da Educação Física na escola**. In: DARIDO; S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). *Educação Física na escola: implicação para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.1-24.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONTES, Rejane de Souza; VIANA, Simone Rodrigues. **“SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO: outras palavras necessárias”**. Presença Pedagógica. V. 9, n. 49, jan./fev., 2003, p. 55-61.

GADOTTI, M. “A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho”. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortes, 1996, p. 69-116.

GIL, Antonio Carlos. **Administração de Recursos Humanos: um enfoque profissional**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Cândido Alberto. **Pós-Graduação lato sensu: terra de ninguém?** Infocapes, Brasília, v. 7, n. 2, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre

os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.121-143.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Educação e Sociedade, São Paulo, vol. 19, n. 63, p. 105-125, 1998.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Educação e Sociedade, São Paulo, vol. 19, n. 63, p. 105-125, 1998.

MELLO, G.N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 2000.

NAVAS. Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. UEL, 1999. (p.29 a 59)

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.9-32.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Pós-graduação: educação e mercado de trabalho**. Campinas: Papirus, 1995.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.

**Sosa, D. A.C** . A importância do PIBID na formação docente dos licenciados de História da FURG. In: Maria do Carmo Galiazzi; Ioni Gonçalves Colares. (Org.). **Comunidades Aprendentes de Professores: o PIBID na FURG**. 1ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013, v. 1, p. 109-122.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Desmistificação da Conscientização.** São Paulo: Loyola, 1979. FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente.** In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL.** 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000126402>

RODRIGUES, Angela & ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores.** Porto Editora, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1984.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida.** 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 33. Ed. -. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Aspectos pedagógicos e filosóficos da Metodologia da Problematização.** In: BERBEL, Neusi Aparecida

## Anexos

### Anexo 1

#### Registro das reuniões do PIBID





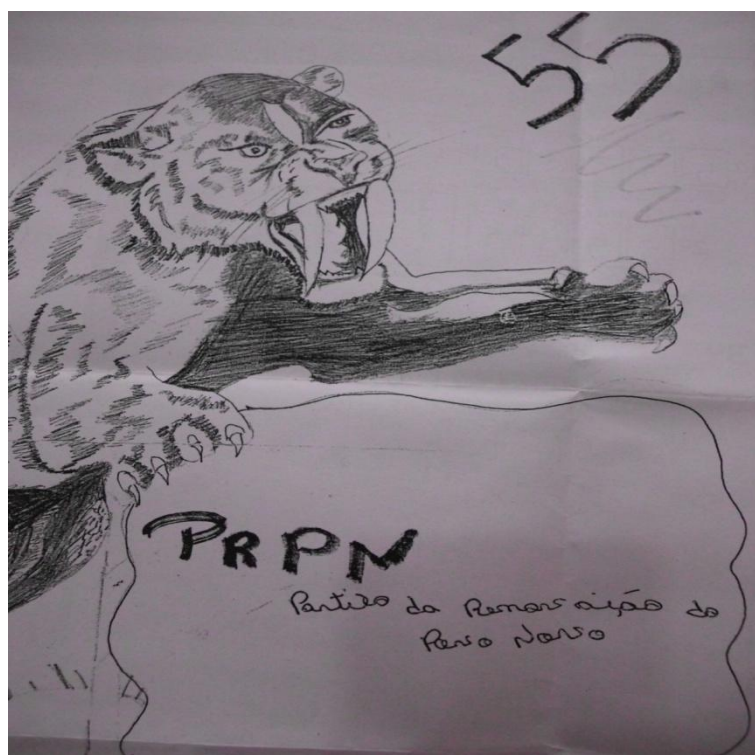


Anexo 2  
Aulas do Pibid na Escola Alfredo Ferreira Rodrigues





Anexo 3  
Material elaborado pelos estudantes para a realização da atividade  
sobre as eleições










*Propostas*

- Contratar mais enfermeiros e médicos para o postinho da comunidade.
- Construir um ginásio na escola alfredo ferreira rodrigues.
- Priorizar a qualidade da educação, contemplando medidas como o treinamento e a remuneração de professores.
- Fortalecer a proteção ao meio ambiente, reduzindo o desmatamento e impulsionando a matriz energética mais limpa do mundo

*"Candidatos"*

	Presidente (Adriane) 25
	Governadora (mila) 25
	Senadora (drika) 252
	Dep estadual (dani) 25123
	Dep federal (romario) 25213

<input type="checkbox"/>	DEP. EST 30142 DARA
<input type="checkbox"/>	DEP. FED (30171) JULIANO
<input type="checkbox"/>	SENADORA (30204) PATY
<input type="checkbox"/>	GOVERNADOR (30) BYA
<input type="checkbox"/>	PRESIDENTE (30) WAGNER