

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito dos Projetos *(Per)curso*s da graduação em História: *entre a iniciação científica e a conclusão de curso*, referente ao EDITAL Nº 002/2017 PROGRAD/DIREN/UFU e *Entre a iniciação científica e a conclusão de curso: a produção monográfica dos Cursos de Graduação em História da UFU*. (PIBIC EM CNPq/UFU 2017-2018). (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

Ambos visam à digitalização, catalogação, disponibilização online e confecção de um catálogo temático das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontínuos@dirbi.ufu.br.

RAYANNE SOARES DE OLIVEIRA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E O PIBID**

Uberlândia-MG

2017

RAYANNE SOARES DE OLIVEIRA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E O PIBID**

Monografia apresentada à Banca Examinadora dos Cursos de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de graduada em História, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Ilka Vieira Vasconcelos.

Uberlândia-MG

2017

RAYANNE SOARES DE OLIVEIRA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E O PIBID**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marta Emisia Jacinto Barbosa

Prof^a. Ma. Leticia Siabra da Silva

Prof^a. Dr^a. Regina Ilka Vieira Vasconcelos (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço pelo imenso apoio dos meus amigos, especialmente do Thiago Silva, por me aguentar nas piores crises, e o Marcos Ranier que salvou minha vida correndo pela UFU todas as vezes que precisei.

Agradeço pelo imenso carinho, cuidado e apoio da minha família. Aos meus pais Claudia Nanci Soares e Alcebiades Jr, meu irmão Bruno Oliveira Meus avôs paternos Dilma Oliveira e Alcebiades Oliveira e também aos meus avôs maternos Terezinha Soares e Heiler Soares, que não estão mais aqui, mas sempre cuidaram de mim como uma filha.

A toda oportunidade que me foi dada durante a experiência do projeto pela coordenadora Marta Emisia, pela supervisora Amanda Marques e pelos meus colegas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto História (*Campus* Santa Mônica), do Curso de História na Universidade Federal de Uberlândia.

E por último, mas não menos importante, a minha orientadora Regina que me orientou não apenas no desenvolvimento desse trabalho, mas em tantas outras vezes que precisei na minha vida pessoal.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo é apresentar o relato de experiência do ponto de vista de uma estudante do curso de história na Universidade Federal de Uberlândia sobre o Subprojeto História (*Campus* Santa Mônica) do PIBID, durante o período de 2014 a 2016, buscando desenvolver contribuições para a sua formação docente, e como objetivos específicos, compreender como o programa tem subsidiado a formação para a docência na licenciatura em História, identificando as dificuldades que os bolsistas encontram ao desenvolverem suas atividades nas escolas de educação básica, bem como as diversas abordagens possíveis para as atividades que são desenvolvidas pelos bolsistas no subprojeto. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) favorece a integração entre educação superior e educação básica promovendo a inserção dos licenciando nas escolas em situações planejadas e orientadas. O programa promove a participação dos professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos universitários nas escolas parceiras, atuando como coformadores em colaboração com os docentes da universidade no processo formativo dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação docente; Licenciatura; PIBID.

ABSTRACT

This research aims to present the report of experience from the point of view of a student of the history course at the Federal University of Uberlândia on the subproject of History of PIBID, during the period from 2014 to 2016, seeking to develop contributions to its formation as a specific objective, to understand how the program has subsidized the training for teaching in the degree in History, identifying the difficulties that the scholars find when developing their activities in the basic education schools, as well as the different possible approaches to the activities that are developed by the fellows in the subproject. The Institutional Scholarship Program (PIBID) favors the integration between higher education and basic education, promoting the insertion of the licenciando in the schools of basic education in planned and oriented situations. A differential in the program is the participation of the teachers of public schools that accompany the activities of the university students in the partner schools, acting as cofomers in collaboration with the teachers of the university in the formative process of the future teachers.

Key words: Training, teachers, PIBID

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID	110
CAPÍTULO II: Relato de Experiência	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	263
FONTES	266
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	297

INTRODUÇÃO

Buscando diálogo entre o ensino de história e sua multiplicidade esse trabalho tem o intuito de fomentar o entendimento em relação as experiências e seu impacto na formação docente, tendo seu foco principal o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Para isso é importante compreender os pontos que nos fazem caminhar até o programa, precisando então analisar as leis que tornaram esse programa possível e também o seu contexto social, político e econômico.

Tedesco, ao analisar o diagnóstico e as discussões travadas na Conferência Internacional de Educação, realizada em 1996, nos apresenta algumas das dificuldades enfrentadas no contexto educacional:

Um dos problemas mais significativos apontados pelas pesquisas é a separação, a distância entre a formação recebida nos cursos superiores e as exigências da sociedade (Brasil): a) as políticas de educação inclusiva de portadores de necessidades especiais e o despreparo dos professores das várias disciplinas para lidar com a heterogeneidade dos alunos; b) a necessidade de formas de gestão competente, eficaz e inovadora nas escolas e o despreparo dos docentes para as funções de gestão; c) as dificuldades de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnocorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aprovadas pelo CNE em 2004. Isso nos leva a constatar a força e a permanência dos paradigmas conservadores de formação docente, a despeito do intenso debate nas universidades e nos órgãos definidores de políticas públicas nos últimos anos¹.

¹ TEDESCO, J. C. Perspectiva internacional sobre los docentes: Visión internacional. In: ÁVALOS, B; NORDENFLYCHT, M. E. La formación de profesores: perspectivas y experiencias. Santiago: Santillana, 1999. p. 15.

Podemos perceber que as dificuldades encontradas em 1996 não estão muito longe da realidade que enfrentamos hoje, porém o caminho que temos traçado vem tornando possível cada vez mais o debate e ações que diminuam esse distanciamento. Para isso, é necessário pensar além do universo da escola, pensar a cidade em que ela está inserida, na vivência de todos aqueles que estão envolvidos e fazer com que isso trabalhe a nosso favor.

Moacir Gadotti trabalha com o termo da cidade educadora², termo cunhado durante o início dos anos 1990 durante o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. Com o tempo, várias cidades brasileiras aderiram ao projeto. Em 2004, São Paulo apresentou o projeto de Centro Educacional Unificado CEU, onde:

O projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer, inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender a toda a cidade³.

Como dito anteriormente, a educação é múltipla e com isso é importante pensarmos em várias etapas que são importantes antes que de fato cheguemos à escola. Um desses pontos, sem dúvida nenhuma, é a cidade, pois é onde ocorre toda a bagagem antes da formação formal. A forma como nos relacionamos com a cidade influencia diretamente como nos relacionamos com a nossa família, vizinhos e todo contexto social, cada cidade de cada estado tem suas particularidades e são essas especificidades que devem ser levadas em conta quando adentrarmos no ambiente escolar.

Para além de uma escola focada apenas em repassar conteúdo, criar uma escola que instigue a pensar criticamente. Inclusas aqui no sentido de acolher alunos

² GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. p. 2.

³ Id. *ibid.*

e seus traços e propondo ações que tornem possível a aproximação dos alunos com os conteúdos, sempre respeitando o Projeto Político Pedagógico – PPP e o regimento de cada escola, que nos fala muito sobre as características daquele ambiente e também é uma das diversidades encontradas.

Porém, ainda encontramos uma barreira quando falamos nessa multiplicidade. Existe um afastamento entre o ensino que forma os licenciandos, na educação superior, e a educação básica. Por vezes, esquecemos que a formação inicial do professor de história é parte da educação permanente do profissional, não se pode esquecer todo o ensinamento e a carga de experiência obtida, esse processo educativo que se desenvolve ao longo da vida e transcende os limites da escolaridade formal.

Em contrapartida a esse distanciamento, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tem como proposta inserir os licenciandos durante o período de formação nas escolas para que possamos experienciar de forma mais intensa a relação entre o ensino e a escola.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é apresentar o relato de experiência do ponto de vista enquanto licencianda do Curso de História na Universidade Federal de Uberlândia e também bolsista do Subprojeto História do *Campus* Santa Mônica do PIBID na UFU, durante o período de 2014 a 2016. Levo em consideração o objetivo principal do Programa, que é o de desenvolver contribuições para a formação docente. Especificamente, procuro compreender como o programa tem subsidiado a formação para a docência na licenciatura em História, identificando as facilidades e as dificuldades que podemos encontrar quando desenvolvemos nossas atividades nas escolas de educação básica, bem como as diversas abordagens possíveis para as atividades que são desenvolvidas pelos bolsistas no subprojeto.

CAPÍTULO I

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Quando pensamos em educação, não podemos deixar de analisar sua multiplicidade e como isso impacta na forma como ocorre seu desenvolvimento. História e educação lidam com a mesma questão apresentada por Déa Fenelon, em seu artigo “A formação do profissional de história e a realidade do ensino”⁴. Ambas, história e educação, se não tivermos cuidado, acabam sendo pensadas apenas de forma factual, e, por isso, é importante compreendermos as demandas sociais que tornam a educação tão diversa.

Cada vez mais cai por terra a concepção de ensino como detentor de todo o conhecimento transmitido em forma de dados descontextualizados, e, nessa medida, cada vez mais temos nos esforçado para trabalhar com educação de forma múltipla. A experiência de todos aqueles que convivem em um determinado ambiente escolar nos mostra indícios de elementos que podem ser utilizados como uma conexão capaz de abrir debates. É preciso pensar no processo não apenas de formação, mas de socialização do que vivemos antes mesmo de adentrarmos o ambiente escolar. É esse processo que pode nos dizer como nos comunicaremos com determinadas matérias e propiciar uma aproximação com os conteúdos que proponham a inserção do que o aluno vive fora das paredes da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ainda no começo de seu texto, no Título II, Dos princípios e fins da educação nacional, Artigo 2º, apresenta itens sobre liberdade de aprender de forma diversificada, sobre a valorização da experiência extraescolar e

⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 1. sem. 2008. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1942/1534>>. p. 24.

também sobre a união entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais⁵. Não podemos deixar de pensar a LDB como um importante norteador e regulador do funcionamento da educação. Vemos, aí, um ponto de partida para pensar em possibilidades de formas de agir diante das demandas que nos são apresentadas conforme temos contato com a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases é também um importante documento quando pensamos no âmbito da manutenção e no desenvolvimento da educação. Como já dito anteriormente, ela funciona como o norteador e regulador, pois esse é o documento que assume a frente ao direcionar todas as etapas da educação – educação básica, graduação e pós-graduação⁶ –, ao mesmo em que projeta resoluções que unificam as demandas com as especificidades de cada estado e seus municípios.

Logo, quando olhamos para o panorama de forma mais abrangente, percebemos que está sendo realizado um movimento que começa abrangente e vai se desdobrando em etapas que permeiam todas as vertentes da educação, possibilitando a criação de uma gestão democrática dentro da escola onde o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola será trabalhado por diversos olhares que compõem a esfera escolar. Esse caminho permite que o ensino não fique preso apenas a regras que possuem sua aplicação muitas vezes fora da realidade de várias escolas.

Como fruto desse trabalho, cria-se uma ferramenta de fomento sobre a educação, pois possibilita um campo propício de análise e debate das informações de forma diversificada e de maneira constante⁷. Para criar essa comunicação, é feita a análise de todas as modalidades de ensino, trazendo a possibilidade de observar de forma macro as demandas que surgem. Podemos observar nessa movimentação uma intenção de tornar a educação um processo mais inclusivo com a comunidade através

⁵ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

⁶ Id. *ibid.*

⁷ Id. *ibid.*

do tratamento humanizado. Para Spagolla, em artigo intitulado “Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora”:

Uma dimensão fundamental de uma educação humanizada e humanizadora induz a necessidade de rever os métodos, procedimentos pedagógicos que, muitas vezes restringem os conteúdos escolares e o processo pedagógico à dimensão cognitiva, esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo⁸.

Spagolla escreve seu texto referenciada no pensamento de Vygotsky⁹, a partir do qual avalia a questão da humanização como meio de fazer a ligação entre a construção do ensino dentro e fora da sala de aula, defendendo sempre a importância da construção afetiva para realizar um processo de ensino mais próximo dos estudantes. Spagolla desenvolve uma reflexão sobre a relação afetivo/cognitivas¹⁰, base importante para o andamento progressivo com o conhecimento.

No processo de organização da educação no Brasil, outro documento em que nos baseamos é o Plano Nacional da Educação (PNE), documento esse que pode ser visto como pioneiro ao tentar direcionar para o caminho de uma educação democrática que abarque suas especificidades, tendo em vista que seu processo de criação começou em 1932 como um manifesto¹¹. O documento prevê desenvolvimento não apenas no âmbito do conhecimento, mas também expressa preocupação em estabelecer metas de organização, estruturação e manutenção da educação do aspecto mais abrangente para os mais específicos, como a viabilização de espaços físicos adequados para as atividades educativas na escola.

⁸ SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. **Dia a dia e educação**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-6.pdf>>. p. 4

⁹ Id. ibid.

¹⁰ Id. ibid.

¹¹ BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

É interessante pensarmos no que ambos os documentos, LDB E PNE, abordam quando se trata da educação básica, mais especificamente o ensino fundamental, foco desse trabalho:

O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente¹².

Ao diagnosticar o ensino fundamental, os documentos examinam o quão forte deve ser o trabalho contínuo de compreender o número de matrícula em relação ao quantitativo de permanência e trata essa questão enquanto prioridade da política educacional. Ainda pensando na questão das vagas, o texto da LDB menciona as desigualdades regionais e outros problemas a combater, como a situação de estudantes que não estão na faixa etária correta em relação ao ano escolar e a evasão escolar¹³.

Não podemos deixar de destacar também o diagnóstico realizado para o grupo da educação superior e apresentado no PNE, quando se menciona o baixo índice de acesso à educação superior e o alto índice de evasão, enquanto cada vez mais ocorre um constante crescimento de demanda em relação ao mercado de trabalho¹⁴.

A manutenção das atividades típicas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade¹⁵.

¹² BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

¹³ Id. *ibid.*

¹⁴ BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

¹⁵ Id. *ibid.*

Na realidade do Brasil, as universidades são as maiores detentoras do desenvolvimento de pesquisa, por isso também ocorre o investimento em pesquisas de ensino e extensão, e algum desses projetos proporcionados pelo PNE estão nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Pensando nisso, é significativa a necessidade de se pensar no apoio necessário para a produção desse conhecimento, visando sempre que o ensino e a aprendizagem andam juntas e a experiência gerada durante o processo de formação é o que fomenta a busca por novos projetos. É um ciclo que não pode ser dissociado.

Para compreendermos as demandas da educação básica, é importante olharmos para a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e que tem como objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam¹⁶.

Essa Resolução, de 2010, ajuda muito no debate sobre o que está sendo proposto para o andamento da educação básica nos últimos anos, os valores impressos quando se trata da formação, pensando sempre em formas de agregar e

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 2.

respeitar o contexto sociocultural apresentado, no sentido de propiciar ao estudante oportunidades de conquistar não apenas aquele diploma, mas o diálogo e o debate que o enriqueça enquanto um ser social.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010 direciona também o caminho trilhado nas diversas etapas de ensino na educação básica, considerando que, no âmbito do Ensino Fundamental, a trajetória é dividida em nove anos de duração, com seu início a partir dos seis anos, e focando sempre no ideal de formar e ensinar¹⁷.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no Brasil, surgiu como um dos desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases, com o objetivo principal de propiciar aos alunos dos cursos de licenciatura ter um maior contato com a realidade escolar antes de ingressar para o mercado de trabalho, visto que os estágios não possibilitavam um acompanhamento contínuo com a estrutura escolar e suas vivências.

Na Universidade Federal de Uberlândia, o Curso de História possui cinco estágios supervisionados, e eles precisam abranger diversas etapas. Os Estágios Supervisionados I e II são relacionados ao acompanhamento de turmas do Ensino Fundamental; os Estágios Supervisionados III e IV são relacionados ao acompanhamento de turmas de Ensino Médio; e o quinto e último Estágio Supervisionado ocorre de forma livre, dando espaço para os discentes escolherem em qual área atuar, podendo também escolher trabalhar com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar de possibilitar o trabalho em diversas áreas da educação, a fragmentação acaba deixando uma descontinuidade.

O PIBID surgiu em 2007, a partir da Portaria nº 38 do Ministério da Educação (MEC), sendo implantado em 24 de junho de 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a publicação do Decreto nº. 7.219. Atualmente, o programa é regido pela Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013, e segue realizando esforços para o progresso na formação de todas as etapas da educação que o projeto tange, educação básica, graduação, estrutura escolar e a comunidade:

¹⁷Id. *ibid.* p. 9.

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II. contribuir para a valorização do magistério;

III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente¹⁸

Os itens elencados acima são os objetivos do projeto, de acordo com a Portaria nº 096/2013. Se pensarmos em cada item, podemos acompanhar como o Programa funciona em consonância com tudo o que já foi proposto anteriormente pela LDB e pelo PNE.

Mantem-se o esforço em desenvolver e consolidar relações entre a educação superior e a educação básica, ou seja, gerar diálogos que antes ocorriam de forma embaralhada devido à separação entre ensino básico e o ensino na graduação.

Uma outra finalidade do Programa é a concessão de bolsas para os alunos de licenciatura para que eles possam continuar no curso, diminuindo assim a evasão que se havia diagnosticado em cursos de licenciatura de diferentes áreas no país.

¹⁸ BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. p. 2.

Em cada instituição de ensino superior (IES), o Programa se organiza por projetos institucionais, compostos por subprojetos que correspondem, em geral, a cada curso de licenciatura. A estrutura de um projeto do PIBID em uma instituição de ensino superior funciona da seguinte maneira: a CAPES abre uma chamada pública para as IES; a demanda por projetos do PIBID vem das escolas do ensino básico; a partir disso, é criado o projeto institucional e, subsequentemente, os subprojetos para atender à demanda¹⁹. Cada subprojeto comporta um(a) ou mais coordenadores(as), que acompanha o trabalho, propõe atividades e debates dentro do âmbito da IES; um(a) ou mais supervisores(as), que acompanha o trabalho dentro do âmbito da escola de educação básica, ajudando a compreender e a desenvolver atividades que façam sentido para a realidade daquela escola; e a equipe de licenciandos.

O PIBID possui também subprojetos destinados ao ensino multidisciplinar, onde alunos de diversas áreas trabalham em sintonia na mesma escola, propondo atividades que unam diversas disciplinas. Além da oferta de subprojetos com o PIBID Diversidade, que visa o desenvolvimento de atividades em escolas do campo ou indígenas, levando sempre em conta a adequação do conteúdo para sua realidade.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia mostra em seu projeto institucional como houve uma crescente no número de subprojetos, desde 2010, possuindo, em 2013, 21 cursos de licenciaturas e 30 escolas da rede estadual e municipal de Uberlândia, 9 escolas estaduais e municipais em Ituiutaba e a escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA²⁰. O projeto segue em consonância com a proposta do Programa vigente na Portaria nº 096 da CAPES.

¹⁹ Id. *ibid.* p. 4.

²⁰ CAPES; UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Projeto Institucional PIBID UFU**. Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/?q=ProjetoInstitucional>>. p. 2.

CAPÍTULO II

Relato de Experiência

Para a proposta dessa segunda etapa é importante trazer o documento produzindo anualmente pelo projeto, documento esse em forma de relatório¹ onde busca-se elencar e rememorar as atividades exercidas naquele ano letivo pensando no que foi proposto inicialmente para aquela atividade e como ela decorreu, refletindo acerca das características que direcionou aquela prática, como já dito anteriormente, observando as peculiaridades daquele ambiente escolar e a carga de experiências de todos envolvidos. As atividades presentes nesse relatório foram produzidas e executadas durante os anos de 2014 e 2015.

O recorte período de experiência com o PIBID decorreu o período de março de 2014 a setembro de 2016 na Escola Estadual Honório Guimarães, localizada no bairro Lídice, área central da cidade de Uberlândia. Tendo como coordenadora da IES a professora doutora Marta Emisia e com a professora Amanda Marques, supervisora das atividades dentro da escola, o subprojeto contava também com sete licenciandos na área de história.

O primeiro contato que tivemos com o projeto ocorreu com uma reunião com a coordenadora da IES, onde recebemos informações acerca da forma que o projeto foi concebido e seus objetivos. Recebemos a proposta de como primeira etapa desenvolver um diagnóstico da escola para exercer a compreensão em relação a escola e sua comunidade, atividade que será tratada com mais detalhe adiante. O acompanhamento com a coordenadora se deu de forma contínua ao longo de todo o decorrer do projeto em reuniões quinzenais. Durante as reuniões debatíamos o decurso das atividades e da vivência dentro do ambiente escolar utilizando textos bases que nós ajudávamos a refletir de forma teórica as práticas e os aprendizados gerados, os textos também eram utilizados para fazer esse caminho duplo: teoria e prática.

Nas reuniões com a coordenadora tínhamos também a oportunidade de conhecer a vivência e experiências dos licenciando que atuavam na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, visto que o nosso subprojeto atuava em duas escolas e ambas trabalhavam no ensino fundamental. Compreender os aspectos que diferenciavam as duas escolas por pertencerem a dois bairros diferentes, serem compostas por pessoas com experiências e propostas distintas, lembrando do olhar diferentes entre os bolsistas de ambas as escolas para abordar uma mesma temática, se tornou enriquecedor.

Ainda no movimento de constante pesquisa, reflexão e debates ocorreram reuniões semanais com a supervisora na Honório criando uma verdadeira rede de apoio para a criação das propostas de acordo com a veracidade estabelecida pela escola. Durante o período inicial de cada ano a supervisora Amanda compartilhava com nos licenciando seu planejamento anual e o projeto político pedagógico, essa atividade juntamente com a reunião com a coordenadora desdobrou em algumas outras atividades.

Nossa primeira atividade ocorreu com a inserção dos bolsistas na escola onde nos conhecemos de uma forma mais ampla cada vertente da escola: secretária, diretoria, sala dos professores, quadra, biblioteca e a sala de aula, nesse momento também ocorreu o primeiro contato com a comunidade escolar, dessa atividade ocorreu a ramificação para dois temas, que estão correlacionado de forma direta: o diagnóstico da escola e a comunidade e a cidade em que ela está inserida.

A atividade onde mapeamos as características dos alunos, ocorreu com a aplicação de um questionário² para o diagnóstico nas turmas de sexto a nono ano, totalizando doze turmas, onde levantamos questões culturais, socioeconômicas e sobre a interação dos alunos com a escola e a cidade. A identificação do nome era opcional, para que o aluno se sentisse mais à vontade em responder as questões livremente. Podemos constatar que a maioria dos alunos do colégio eram de Uberlândia, sua grande maioria mora na zona sul da cidade e possuem como transporte para a escola carro ou van, essas informações foram muito importantes quando pensamos na próxima atividade, câmera na mão, que será abordada mais adiante. Nesse mesmo diagnóstico conseguimos identificar o acesso do aluno ao

computador e a internet o que também converge com a maior fonte de pesquisa dos alunos, o que nos deu base para pensar na oficina de pesquisa, que também trataremos mais adiante.

Já a segunda ramificação, como já falado anteriormente, trata da cidade, o entendimento de como a cidade funciona também como um diálogo constante que ajuda a transpor a ideia de que a escola é um ambiente fechado que não sofre com os acontecimentos externos de sua cidade. A primeira parte da segmentação dessa atividade consiste na movimentação que já ocorre desde o início do subprojeto, o grupo de estudo, que ocorre na mesma data que a reunião com a supervisora, depois do levantamento e a leitura da bibliografia começamos a esboçar o plano de atividade. Inicialmente fizemos uma imersão na nossa própria proposta: filmar e/ou registrar em foto nosso trajeto de casa até a escola, depois disso editamos os vídeos e postamos no blog para que os alunos tivessem fácil acesso.

Abrimos vagas para que os alunos do sexto ano se inscrevessem nessa atividade que seria realizada no contra turno, ou seja, no período da tarde, saber a facilidade que os alunos possuíam de movimentação e a maior disponibilidade da biblioteca no turno da tarde fez com que escolhêssemos esse ano para produzir a atividade. A atividade ocorreu em dois dias, no primeiro apresentamos a proposta da atividade, demos o direcionamento para que eles pudessem produzir seu próprio material de forma autoral o material e na segunda aula ensinamos os alunos a editarem vídeo e acrescentar a música que eles gostariam de apresentar como trilha sonora para aquele trabalho e finalizamos com a apresentação do trabalho de todos os alunos. Os alunos ao longo das apresentações fomentaram o debate entre acerca dos lugares tanto que eles possuíam convívio mutuo e os desconhecidos, assim como a escolha musical. Posteriormente, os vídeos foram publicados no blog do Pibid Honório Guimarães com autorização prévia dos alunos.

Durante o subprojeto tivemos também a oportunidade de acompanhar as turmas da supervisora Amanda, acompanhando na prática a execução de seu planejamento pedagógico, acreditamos que esse contato direto e contínuo com a sala de aula ajuda numa imersão mais completa do que a vigente no período do estágio, como já dito anteriormente. Durante o acompanhamento das aulas tínhamos toda a

liberdade para trazer novas informações ou ressaltar algum ponto já dito pela supervisora, fazendo com que nos inteirássemos com os alunos, que nos aceitaram com bastante facilidade.

Do acompanhamento para as aulas começamos a trazer também conteúdos complementares para instigar os alunos e como desdobramento final tivemos a oportunidade de ministrar uma aula acerca de alguma das temáticas que a supervisora estava trabalhando no período, esse exercício ocorria semestralmente e nós ajudava a nos mantermos constantemente em desenvolvimento enquanto licenciando em formação, visto que nós tínhamos a oportunidade de melhorar e nos soltarmos cada vez mais, visto que anteriormente já fomos previamente preparados.

Tendo contato com os alunos conseguimos perceber uma dificuldade que eles possuíam em pesquisar, desenvolvemos assim o a oficina de pesquisa, essa atividade possuía como objetivo realizar oficinas onde pudéssemos dialogar com os alunos para que eles conseguissem aperfeiçoar seu método de pesquisa, como já havíamos notado pelo diagnostico, os alunos muitas vezes apenas utilizavam o computador de uma forma um pouco mecânica. Nós realizamos essa atividade por dois anos seguidos contemplando alunos do sexto ao nono ano, no primeiro ano de atividade tentamos englobar o uso de três tipos de fontes: revistas, livros e internet.

Percebemos que pelo período de duração que nos possuíamos para desenvolver a atividade tivemos dificuldade em manejar o tempo de forma que as três fontes pudessem ser analisadas pelos alunos com calma. Logo, no segundo ano focamos em trabalhar a oficina focando na fonte mais utilizada por eles, a internet. Demos também um tema para que eles pesquisassem: diversidade religiosa, esse trabalho se tornou base para a realização da próxima etapa. Além disso, entregamos para cada aluno um guia de pesquisa.

Para contextualizar a pós-produção da oficina de pesquisa realizamos uma atividade denominada conhecer para transformar: roda de conversa onde nós conseguimos com a direção da escola a permissão de levar os alunos de sexto ao nono ano para uma praça ao lado da escola, para que eles se sentassem em círculo, podendo assim dialogar de forma mais aberta e estreitar laços entre os educandos e os licenciandos. Antes de levar os alunos para a praça pedimos que eles escrevessem

frases baseadas no que eles pesquisaram, poderia ser uma questão ou uma afirmação, com as sentenças dentro de uma caixa e o grupo já preparado nós sorteamos algumas das frases e pedimos que os alunos solicitassem a bola para que todos tivessem a oportunidade de vocalizar o que aprendeu com a atividade anterior.

Fechando o ciclo de como ocorreu a atividade de pesquisa é válido entrar nos méritos do conteúdo do guia de pesquisa³ que desenvolvemos para os alunos. O foco do guia é apresentar dicas que possam otimizar a pesquisa, como prestar bem atenção no que o professor está solicitando, prestar atenção no enunciado do trabalho se houver, buscar sempre mais de um site para que eles mesmos possam comparar o que eles dizem entre si. Dando dicas para como preencher a capa e como construir um bom texto explicando o que é introdução, desenvolvimento e conclusão para ajuda-los a desenvolver sua linha de pensamento. E por demanda falamos sobre a questão da citação, como durante a oficina eles abordaram o tema que muitas vezes copiam um texto pronto, explicamos a importância de indicar o responsável pela frase. Oferecemos também alguns sites relacionados com a história como opção de pesquisa. Um dos pontos altos dessa atividade é o fato de que professores de outras disciplinas começaram a pedir o uso do guia em suas pesquisas.

No ano de 2015 desenvolvemos uma atividade multidisciplinar entre história e ciência denominada visita técnica ao Museu do Dinossauro de Peirópolis, com turmas de quinta e sétimo ano. A dinâmica entre bolsistas e educandos fora do ambiente escolar possibilitou o desenvolvimento de laços fora daquele de dentro da escola. Visitamos pontos de escavação e as partes das exposições alocadas nas partes internas do museu. Os alunos tiveram contato com uma perspectiva diferente da apenas teórica vista na sala de aula o que instiga os alunos a terem mais contato com outro tipo de fonte. Durante o passeio aproveitamos para fazer a proposta de criarmos uma exposição de fotografia a partir das fotos tiradas pelos educandos durante o período da visita. O objetivo era aproveitar esse contato com uma fonte diferente para incentiva-los a pensar em uma outra, a fonte imagética. Os alunos que quiseram fazer parte da exposição nos enviaram suas fotos, os trabalhos foram expostos nas instalações da Honório para que os demais alunos que não participaram da visita também pudessem ter acesso aquela experiência através dos olhares de seus colegas.

Realizamos também atividades extremamente enriquecedoras fora da escola, uma delas foi o Ciclo de palestras do projeto de extensão: "A psicologia na educação: refletindo sobre o fazer cotidiano do professor". Esse ciclo composto por três palestras onde os temas eram: sexualidade e problemas de gênero no contexto escolar, aprendizagem escolar e os fatores intervenientes no desempenho acadêmico do aluno e bullying: construtos iniciais e possibilidades de intervenção e prevenção. Essas três temáticas permeiam nossa vivência dentro da escola, quando entramos no universo escolar muitas vezes nos esquecemos das demandas individuais de cada aluno e isso gera um certo impacto inicial, por mais que muitas vezes essas demandas individuais não possam ser atendidas de forma plena.

No questionário realizado no início da nossa inserção na escola tínhamos três perguntas sobre bullying: se eles já tinham cometido, se eles já tinham sofrido e se já tinham presenciado, existindo para essa última pergunta uma segunda questão que perguntava se eles haviam tentado de alguma forma impedir ou comunicar algum responsável do corpo docente. A maioria dos alunos disseram que nunca sofreram e nem fizeram bullying, mas mais da metade já presenciou bullying dentro escola. Esse assunto de certa forma velado pelos próprios estudantes cria uma dificuldade em atender alunos que sofrem algum tipo de violência.

Realizamos também a atividade Viagem técnica para São Paulo, essa atividade também ocorre como um desdobramento de todo processo realizado durante o ano em pensar a cidade, sendo desenvolvido em parceria com o Subprojeto Geografia campus Santa Mônica. Visitamos diversos museus como a Pinacoteca e o Masp, além de espaços públicos como praças e ruas para pensarmos como aquele espaço pode impactar a forma como pensamos a relação como o meio em que estamos inseridos ajuda em nossa formação como sujeitos.

As suas últimas atividades estão relacionadas com produção, organização e armazenamento dos produtos gerados durante o processo: Banco de dados e Blog do Subprojeto²¹.

²¹ Blog do Subprojeto: <https://pibidhonorio.wordpress.com/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em formação não podemos deixar de compreender sua multiplicidade, o constante contato que mantemos com a nossa comunidade ajuda a moldar a forma como expressamos nossas vivências e se tornou uma importante ferramenta de aproximação quando se trata da relação ensino/aprendizagem. O PIBID disponibiliza essa possibilidade e isso explica seu constante crescimento:

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. Em 2014 envolve em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições²².

Enquanto política pública, o PIBID fomenta não apenas a formação dos licenciados, mas também a formação continuada dos professores que atuam nas escolas. É um constante ciclo de diálogos que permitem uma interação entre duas realidades que ocupam lugares distantes, não por serem distintas, mas por barreiras que foram criadas e separam a educação do nível básico do superior.

Para Helena Maria dos Santos,

²² FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

(...) os licenciandos devem compartilhar da experiência que os professores já construíram em sua trajetória profissional e, ao mesmo tempo, colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola pública, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura²³.

Logo, podemos considerar o PIBID como uma importante fonte na construção da identidade do professor²⁴, visto que a troca de conhecimento que ocorre durante o decorrer do projeto é rica e viabiliza a troca de experiência.

Além disso, não podemos deixar de falar na quebra de um outro muro: a separação entre ensino e pesquisa, pois durante todo o projeto sempre que propomos uma atividade é necessário fazer diversas pesquisas, que vão desde o reconhecimento do espaço escolar como o material em si para o desenvolvimento e aplicação.

É um processo enriquecedor que está em crescimento e disponibilizando mais vagas para que cada vez mais licenciandos possam ter essa vivência durante seu período de formação e que podemos comparar também com a experiência ocorrida durante a atividade da exposição fotográfica, os licenciandos que vivem essa experiência podem, e devem, levar seus relatos para dentro da universidade para informar e estimular outros a participarem dessa experiência.

²³ FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial dos professores. **Diálogo Educacional**, v.14, n.42, 2014. p. 420.

²⁴ Id. *ibid.* p. 425.

FONTES

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 21 out. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.

CAPES; UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Projeto Institucional PIBID UFU**. Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/?q=ProjetoInstitucional>>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAN, Silvia Regina; CORSETTI, Berenice. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração de Educação, 4., 2015, Porto. **Anais... ANPAE**, 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf>.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial dos professores. **Diálogo Educacional**, v.14, n.42, 2014.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 1. sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/1942/1534>>.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. et alii. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; SEP, 2014.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. **Dia a dia e educação**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-6.pdf>>.

TEDESCO, J. C. Perspectiva internacional sobre los docentes: Visión internacional. In: ÁVALOS, B; NORDENFLYCHT, M. E. **La formación de profesores: perspectivas y experiencias**. Santiago: Santillana, 1999.