



História Unisinos

ISSN: 2236-1782

periodicos@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

da Silva Fontineles, Claudia Cristina; de Sousa Neto, Marcelo
Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores
História Unisinos, vol. 21, núm. 2, 2017, Maio-, pp. 200-205
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.4013/htu.2017.212.05>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579862152005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores

Changes in the history workshop: The Scholarship Program of Introduction to Teaching and the “variation in plot” in teacher training courses

Claudia Cristina da Silva Fontineles¹

cfontinelles@gmail.com

Marcelo de Sousa Neto²

casadapolvora@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir como a criação e a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) repercutiu nos cursos de Licenciatura em História oferecidos nas Universidades Brasileiras, em especial nas duas públicas que oferecem este curso no estado do Piauí (Universidade Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí), à medida que ressignificou o lugar da docência durante a formação inicial, ao procurar romper com a dicotomia existente entre Universidade e Educação Básica e entre pesquisa e ensino. Devido a isso, argumentamos ser o PIBID o mais ambicioso Programa de incentivo à docência em nível de formação inicial implantado no país, e o qualificamos como uma “variação no enredo” da história do ensino de História no Brasil, uma vez que suas ações repercutem na própria oficina da História e em sua articulação com a sociedade, por meio do ensino que oferece, além de ter contribuído para formar professores-pesquisadores que sejam capazes tanto de desenvolver estratégias de ensino satisfatórias em relação às necessidades da Educação Básica como de se perceberem como produtores do conhecimento histórico ensinado. Para tanto, recorremos às fontes oficiais (leis, regulamentos e editais) que tratam da implantação e do acompanhamento desse Programa e a entrevistas com integrantes das primeiras equipes do PIBID, amparados em vasta bibliografia que trata do lugar institucional atribuído historicamente ao ensino e à formação de professores nos cursos de História no Brasil, além da metodologia da História Oral Temática.

Palavras-chave: história, ensino, formação de professores, PIBID, Piauí.

Abstract: The present article has as main objective to discuss how the creation and implantation of the Scholarship Program of Introduction to Teaching (PIBID) reverberated in Courses of Degree in History offered in Brazilian Universities, especially in the two public universities that offer this course in Piauí State (Universidade Federal do Piauí and Universidade Estadual do Piauí), resignified the place of teaching in the level of initial formation, by trying to break the existing dichotomy between University and Basic Education and between research and teaching. Due to this, we argue that PIBID is the most ambitious incentive program to teaching in the level of initial formation offered in the country, and we qualify it as a “variation in plot” of the history of teaching of the history teaching in Brazil, once its actions resound in the History workshop and in its relation with the society, through the teaching that it offers, besides having contributed

¹ Universidade Federal do Piauí. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, s/n, Ininga, 64049-550, Teresina, PI, Brasil.

² Universidade Estadual do Piauí. Campus Clóvis Moura. Rua Des. Belo Mota, s/n, Dirceu I, 64001-280, Teresina, PI, Brasil.

to form research teachers who are able to develop satisfactory teaching strategies in relation to the needs of Basic Education, as well as to understand themselves as producers of the knowledge of history taught. Therefore, we use official sources (laws, regulations, notices) that treat about the implantation and follow-up of that Program and interviews with members of the first teams of the PIBID, supported on extensive bibliography that addresses the institutional place historically assigned to the teaching and teacher training programs in the History courses in Brazil, in addition to the methodology of Oral Thematic History.

Keywords: History, teaching, teacher training courses, PIBID, Piauí State.

Introdução

[...] Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares (Bloch, 2001, p. 41).

A afirmação de Marc Bloch, emitida em sua obra “Apologia da História ou o ofício do historiador” sobre o ato de escrever história – ao responder, quando perguntado por uma criança, para que serve o conhecimento histórico – continua pertinente e ecoando nos ouvidos e exigindo respostas dos “intérpretes privilegiados do tempo” (Ricoeur, 1994), os professores-historiadores – denominados neste trabalho como professores de História.

O próprio Bloch advertiu que sua resposta podia parecer ingênua, mas que ainda assim a considera pertinente em sua enunciação, pois defende que somente aqueles que conseguem ser entendidos por acadêmicos e por escolares podem-se se auto-denominar como bons interlocutores da história. Este parece continuar sendo o principal desafio de nossa área de conhecimento: como fazer para conseguir percorrer com aptidão e habilidade os caminhos e os rigores estabelecidos para a produção do conhecimento histórico no seio da Universidade ao proceder à “operação historiográfica” (Certeau, 2000, p. 65) e, simultaneamente, atender aos anseios demandados pela sociedade em geral e, ainda assim, ser entendido em ambos?

Talvez o primeiro passo seja reconhecer que não estamos apartados dessa sociedade e que nós, profissionais da história, integramos essa sociedade e nela convivemos e interagimos. Inicialmente, é necessário admitir que é nela que somos objetivados, mas também onde construímos nossas subjetivações, e mais, reconhecer que é a partir dela que projetamos nossos ideais e nossas ações no campo pessoal e no campo de nossa formação profissional como docentes e pesquisadores. Formação essa entendida como algo contínuo e permanente, que se desenvolve em diferentes espaços, e que deriva da “relação entre sujeitos, saberes e práticas” (Guimarães, 2015, p. 20). Reconhecer

isso nos possibilita ampliar nossos horizontes interpretativos, e, principalmente, romper com a dicotomização entre ambiente de formação acadêmica e o de desenvolvimento do saber histórico na Educação Básica.

Esse diapasão/fosso existente entre esses espaços tem predominado na formação acadêmica inicial (graduação) no cenário brasileiro ao longo de sua história e isso tem repercutido no nível de formação, na capacidade de entendimento sobre o papel que este saber tem na sociedade e na concepção de valorização profissional em relação à docência. Atender satisfatoriamente a este desafio está relacionado a muitas questões, entre as quais, destaca-se a postura que as Universidades adotam em relação à formação inicial de seus estudantes, isto é, como entendem e trabalham isso em seus cursos de graduação.

É mister ressaltar que o ensino de história está diretamente imbricado à história brasileira, e que poucas foram as políticas de Estado que consideraram a questão da formação docente como ponto central no desenvolvimento do país, até mesmo porque somente a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, ao propor os Estatutos das Universidades Brasileiras, são organizados os cursos de formação de professores no país (Baldin, 1989). Antes, a formação em nível superior, implantada tardivamente no país, só contemplava cursos de Bacharelado (Direito, Medicina, Engenharia, Belas Artes), sendo que seus acadêmicos, que eram formados para assumir os cargos institucionais da burocracia do Estado Brasileiro (Carvalho, 2003), geralmente assumiam também a condição de professores, sem ter tido formação específica para isso.

Somente após a criação das Faculdades voltadas para essa formação, a questão do ensino passou a ser tratada como relevante pelo Estado Brasileiro, ainda assim, restrita à formação de professores da Educação Básica, porque os professores que atuavam no Ensino Superior continuaram sem formação específica, sendo que, até o presente, a exigência legal que se faz para assumir o magistério neste nível, segundo a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), é possuir curso de pós-graduação, isto, em linhas

gerais, significa que as Licenciaturas preparam para o magistério na Educação Básica e a pós-graduação possibilita a diplomação exigida para atuar na docência superior, seja em cursos de Bacharelado ou de Licenciatura e mais, trata indistintamente quem é oriundo de cursos de Licenciatura ou de Bacharelado.

Essas questões reverberam diretamente nas concepções que marcam a história dos cursos de graduação nas Universidades Brasileiras, sobretudo às que oferecem cursos de Licenciatura – lócus da formação inicial de nossos professores –, onde tem predominado a dicotomia entre o saber científico e o saber pedagógico, como se fossem saberes apartados. As estruturas curriculares, os campos de operacionalização do cotidiano acadêmico e as políticas de financiamento têm historicamente contribuído para formar pesquisadores e não professores, mesmo em cursos de Licenciatura. Isso tem afetado diretamente na concepção que os estudantes passam a desenvolver acerca da atuação docente e repercutido nos espaços escolares, sejam os das Universidades ou os das escolas da Educação Básica. Isso tem sido tema debatido por expressiva e qualificada produção no campo historiográfico brasileiro (Fenelon, 1983; Cabrini et al., 1986; Nadai, 1986; Silva, 1984; Baldin, 1989; Abreu e Sohiet, 2009; Magalhães et al., 2014; Guimarães, 2015), mas ainda assim, pouco implantado no cotidiano da formação inicial na área de História.

Entendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Governo Federal, em 2007, veio contribuir para os cursos de Licenciatura repensarem e discutirem o lugar do ensino em seu currículo, tanto o formal quanto o real, significando uma “variação no enredo” na formação inicial de professores de História (Ricœur, 2007), pois o simples fato de ser implantado já possibilitou dar visibilidade ao tema da docência e repercutiu na maneira como os cursos de licenciatura e as instituições de ensino superior começaram a tratar esta dimensão em seu cotidiano, evidenciando junto à comunidade acadêmica que os cursos são voltados para formar professores, aproximando-a do cotidiano escolar da escola básica, ao acionar os saberes necessários à docência. E isso, por si só já é imensamente significativo, uma vez que o ensino de história por muito tempo foi considerado “um passageiro clandestino nos programas oficiais” (Furet, 1986, p. 8).

Nesse sentido, o presente artigo discute como o PIBID tem impactado na formação inicial dos graduandos dos cursos de Licenciatura em História³, oferecidos nas Universidades Públicas, no estado do Piauí: Universidade

Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), nas unidades de ensino que implantaram este Programa, e em que medida essa atuação tem repercutido na formação inicial de seus estudantes e contribuído para formar professores-pesquisadores, que sejam capazes tanto de desenvolver estratégias de ensino satisfatórias em relação às necessidades da Educação Básica, e ao mesmo tempo, de se perceberem como produtores do conhecimento histórico ensinado.

O lugar institucional do ensino nos cursos de História no Brasil

Os professores de História de 1º e 2º graus⁴ estiveram nos recintos universitários, onde receberam os certificados que permitem desfrutar os privilégios e competências do Ensino, e quem não passou por ali teve e tem algum contato com a produção universitária bibliográfica, propostas curriculares, cursos de atualização, etc. A feiúra de sua produção, insistentemente denunciada por Imprensa, Universidade, alunos e outros grupos e instituições, espelha dentre outros espaços a apolínea beleza das competências acadêmicas (Silva, 1982 in Fonseca, 1995, p. 122).

A declaração do professor Marcos Silva, feita no VI Encontro Regional da ANPUH/SP, no ano de 1982, além de estampar a imbricação que há entre as instituições universitárias e a Educação Básica, exige a coragem de propor enfrentamentos e não apenas a limitar-se a respostas repletas de críticas evasivas, incapazes de proporem intervenções nos dois espaços de produção de conhecimento – entendendo que em ambos há produção de conhecimento, em níveis e em modalidades diferenciadas, mas conhecimento. Esta provocação de Silva – embora em muitos casos não mais se aplique, dadas as muitas transformações ocorridas no transcurso temporal entre a declaração e o presente – continua ecoando no cenário de ensino brasileiro, em que muitas vezes a Universidade permanece enxergando em si somente “a beleza apolínea”, desconectada do que seria entendido como uma “feiúra” das configurações educacionais experimentadas na Educação Básica, com a qual está diretamente imbricada. Isso está relacionado à formação do professor de História no Brasil, aos caminhos que esta formação tem percorrido, bem como ao que é posto no currículo escolar e nos fluxogramas de História, seja nas escolas ou nas Univer-

³ Neste texto a palavra História será grafada com H maiúsculo quando fizer referência à disciplina ou área de conhecimento, ou quando for assim redigida nos documentos oficiais. Não se pretende, com isso, constituir uma hierarquia a respeito da redação dessa palavra (Cf. Boutier e Julia, 1998).

⁴ 1º e 2º graus são, respectivamente, os Ensinos Fundamental e Médio.

sidades, ou na maneira como se seleciona os estudantes para inserir-se na Educação Superior.

É fundamental lembrar que o ensino de História, no Brasil, desde sua implantação como disciplina escolar no século XIX, está intimamente associado aos caminhos percorridos pela sociedade de nosso país, seja em seus valores culturais, posicionamentos e embates políticos ou eventos de caráter econômico ou social.

A exemplo do que ocorria no cenário internacional em relação à formação contemporânea dos Estados Nacionais, quando o país precisou construir uma dimensão genealógica para a nação, esta foi a função atribuída ao ensino de História no currículo escolar no Brasil, bem como às pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Baldin, 1989; Fenelon, 1983). Quando os governos brasileiros assumiram sua face mais autoritária durante o período republicano, o ensino de História foi acionado, muitas vezes com uma postura ambígua: de um lado sendo utilizado visando difundir um patriotismo ufanista e a-crítico, com a proposta de uma “depuração” de qualquer conteúdo que se opusesse ao autoritarismo dos governos em questão (Guimarães, 2015, p. 30); do outro, procedendo a um esvaziamento e a uma desvalorização dos saberes produzidos pela área das Humanidades (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), descaracterizando os saberes específicos de cada área e criando ações estatais que reduzissem seus campos de atuação e de prestígio no cenário escolar, naquilo que Baldin denominou de “estrangulamento das Ciências Humanas e Sociais” (1989, p. 54-55).

Foi o que ocorreu no cenário educacional brasileiro durante a ditadura civil-militar implantada no país, após o Golpe de 1964, com a redução da presença dessas áreas nos currículos escolares, ao impor um programa de História nos moldes da *história evenementiel*⁵ e sem problematização, incapaz de produzir um ensino que privilegiasse a aprendizagem significativa no currículo escolar. Também promoveu a criação de licenciaturas curtas, a fusão das áreas de História e Geografia nos Estudos Sociais⁶, a substituição de Filosofia e Geografia por Educação Moral e Cívica (EMC) e por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em todos os níveis da Educação Básica, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), na graduação e pós-graduação.

Essa desvalorização e desmonte das disciplinas da área das ciências humanas como campos autônomos de saber integravam o projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e isso se dava, segundo

Selva Guimarães, articulado ao ideário do Conselho de Segurança Nacional, “que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos a fim de eliminar toda e qualquer possibilidade de crítica e resistência ao regime autoritário” (Guimarães, 2015, p. 23). Em relação à História, parecia-se querer “riscá-la completamente do vocabulário”, para usar uma expressão que Bloch (2001, p. 51) usou para advertir aos historiadores de seu tempo sobre os riscos que o conhecimento histórico corria, dentro e fora da Academia, na Europa dos anos de 1940, tempo de intolerância e de ódio, que inclusive pôs termo à vida deste pensador, em 1944, mas não à vitalidade de suas ideias, que parecem cada vez vitais e necessárias.

No cenário brasileiro, esses não foram os principais danos gerados ao ensino de História, pois a diluição e a descaracterização da área atingiram efetivamente os cursos de formação de professores em nível superior, agravando a já existente distância entre a pesquisa e o ensino.

Como vimos, os currículos dos cursos de formação de professores, que passaram a funcionar no Brasil tardivamente a partir da década de 1930 - indicam que o magistério era assumido ou por leigos ou por bacharéis formados em áreas específicas, sem formação baseada em saberes pedagógicos - mantiveram a lógica e a crença muito difundida no país até os dias hodiernos de que basta possuir conhecimentos científicos em cada área para se tornar professor do referido campo de saber, ignorando ou negligenciando que os saberes científicos são fundamentais, mas não podem prescindir dos saberes pedagógicos e dos saberes experenciais que a prática docente requer (Tardif, 2002).

Nesse sentido, a dicotomia entre pesquisa e ensino, com prerrogativa e prestígio centrados na primeira, foi-se agravando pelas políticas estatais a partir da década de 1960, o que acarretou em cursos de formação inicial (na graduação), nas diferentes áreas do conhecimento, assim como na discrepância entre as práticas e os saberes, debatidos nos espaços acadêmicos, e os abordados e desenvolvidos na Educação Básica, o que propiciou, em certa medida, um distanciamento entre os estudos desenvolvidos nos ambientes universitários e os interesses sociais, sobretudo porque os cursos de graduação em História, mesmo quando Licenciaturas, mantiveram as políticas institucionais de incentivo à formação científica do conhecimento histórico e à pesquisa, em detrimento das discussões de ordem pedagógica, como se essa dimensão não fosse também parte integrante desses cursos, ao tratá-la como assessoria ou complementar, a ponto de muitos estudantes ou profes-

⁵ Expressão muito utilizada pelos historiadores franceses que integraram a Revista dos Annales, na França, em franca denúncia da história presa a eventos isolados e sem a devida problematização histórica (Cf. Febvre, 1989).

⁶ É importante esclarecer que esta iniciativa de implantação da disciplina dos Estudos Sociais foi tentada inicialmente no município neutro do Rio de Janeiro – quando ainda era capital do país, na década de 1930, mas só foi difundida nacionalmente após as reformas de ensino promovidas durante o Regime Militar.

sores entrevistados nesta pesquisa, quando se referiam aos saberes pedagógicos, atribuí-los à esfera de atuação “do pessoal da educação” – mais especificamente ao curso de Pedagogia, como se o curso de Licenciatura em História ao qual pertenciam – dado que tanto o curso oferecido pela UFPI quanto pela UESPI são Licenciaturas – não se inserissem no “campo da educação” também, em flagrante dicotomização entre saber científico específico e saber pedagógico, e o mais grave, como se o ensino de História estivesse dissociado da área educacional.

Isso em muito decorre do histórico de fragmentação curricular existente, no cenário brasileiro, nos cursos de graduação em História – e na maioria das licenciaturas – entre disciplinas da formação pedagógica e as de caráter teórico e historiográfico – acrescidas posteriormente das cadeiras referentes à produção de pesquisas históricas voltadas para a elaboração do Trabalho Monográfico de Final de Curso – o que expressou a manutenção do modelo curricular herdado dos primeiros centros e faculdades de formação de professores, mas que foi acentuado após a Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei 5.540, de 28 de novembro daquele ano. Esta reforma, entre outras ações, atacava a autonomia universitária e acentuava a departamentalização, a fragmentação do currículo acadêmico por disciplina, a unificação dos vestibulares, com ênfase às áreas das Ciências Naturais e da Matemática em desprêstígio às das Ciências Humanas e a qualquer ensino de caráter crítico-reflexivo, o que além de inibir espaços para ações contestatórias, deixaram ressonâncias muito intensas no cenário social e escolar brasileiro, constituído de uma cultura que valoriza a dimensão pragmática e utilitarista do conhecimento escolar e ignora a dimensão humanista. Isso redundou na adoção de uma prática formativa em que se privilegiava o aligeiramento na formação de professores e no “treinamento generalizante” deste, o que afetaria significativamente a qualidade dessa formação, reverberando diretamente no ensino ministrado nas escolas brasileiras (Baldin, 1989, p. 55).

Associado a este contexto, no 1º e 2º graus, implantou-se uma série de medidas a partir da aprovação da Lei 5.692/1971, que, entre outras decisões, instituiu a obrigatoriedade da disciplina de EMC e dos Estudos Sociais, o que acarretou na generalização e diluição dos saberes de História e de Geografia, tanto entre os egressos desses cursos, quanto entre seus estudantes na Educação Básica. Já no 2º grau, embora tenham admitido a permanência dos nomes das disciplinas de História e de Geografia, restringiram seu lugar no currículo, com a diminuição da carga-horária e esvaziamento de seu fluxograma. Tudo isso – associado à uma cultura social e acadêmica que tendia a esvaziar o ensino reflexivo e competente, em favor do “treinamento” de estudantes pas-

sivos nos espaços universitários, que tenderiam a se tornar professores destituídos de preparo teórico-metodológico, bem como pedagógico – fragilizou o lugar institucional atribuído ao ensino nos cursos de graduação em História (Fonseca, 1995; Guimarães, 2015).

Se por um lado, no mesmo período, houve políticas de financiamento e de incentivo à pesquisa nos ambientes universitários, nos quais se estimulavam práticas que fomentavam o contato dos graduandos com a pesquisa, ao se dinamizar o contato com aspectos teórico-metodológicos da pesquisa histórica, o mesmo não ocorria em relação ao contato com discussões teórico-metodológicas relativas à docência, em especial referentes aos métodos de ensino. Um exemplo foram os financiamentos de Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), criados com os objetivos ainda hoje explicitados nos editais:

- (a) Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;
- (b) Contribuir para *formação científica* de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;
- (c) Contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos *na pós-graduação*;
- (d) Possibilitar o acesso e a integração do estudante à *cultura científica* (UFPI, 2016, p. 3, grifos nossos).

O incentivo à pesquisa científica fica notório nos objetivos apresentados no edital do PIBIC da UFPI, e não poderia ser diferente, dada a natureza do edital, voltado para a seleção de propostas submetidas por professores universitários para um Programa com o objetivo de atribuir bolsas de pesquisas a estudantes para desenvolver planos de trabalhos em pesquisas desses professores, e não distingue seus destinatários entre os cursos de Bacharelado ou de Licenciatura, posto ser voltado para ambos. O que se questiona, no entanto, é que Programas como o do PIBIC, que incentivam à formação científica no âmbito das graduações, tenham sido predominantes nos espaços universitários, inclusive entre os cursos de Licenciatura e que não tenha havido, até o ano de 2007, nenhum programa de bolsas equivalente a este, que estimulasse a prática docente entre os estudantes universitários, sobretudo nos cursos voltados para a docência no nível em que suas graduações os estava qualificando para atuarem profissionalmente, isto é, a docência na Educação Básica, conforme estabelece o Art. n. 62 da Lei 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de

graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 24).

Pode-se alegar que experiências com monitorias em disciplinas acadêmicas poderiam ser entendidas como uma experiência formativa no campo da docência. Apesar de ser sim uma experiência muito importante no âmbito do convívio com a docência dos professores universitários, esta prática não é voltada para a Educação Básica, pois este nível de ensino apresenta suas singularidades e demanda planejamentos e ações distintos dos voltados para o Ensino Superior.

No caso da Universidade Federal do Piauí, proponente do edital do PIBIC em apreço, só poderiam se inscrever professores doutores e, ainda assim, constituía-se no edital mais concorrido entre o corpo docente, sendo que estabelecia uma série de exigências no quesito produção científica aos docentes, ainda assim, os professores mais produtivos só poderiam conseguir, no máximo, duas bolsas, em caso de aprovação de dois planos de trabalhos distintos, a serem recebidas por dois estudantes da graduação. O professor proponente não obtém bolsa alguma, em caso de aprovação.

No edital do PIBIC da Universidade Estadual do Piauí, embora seja mais explicitado que é voltado para os cursos de Graduação, não difere muito quanto à preocupação em formar pesquisadores que sigam sua formação em nível de pós-graduação. Seus objetivos são os seguintes:

- (i) Contribuir para a formação de recursos humanos *para a pesquisa*.
- (ii) *Despertar vocação científica* e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de *pesquisa*.
- (iii) Estimular pesquisadores produtivos a envolverem discentes de graduação nas *atividades científicas*.
- (iv) Proporcionar ao(à) bolsista, orientado(a) por pesquisador(a), a aprendizagem de *técnicas e métodos de pesquisa*, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.
- (v) Qualificar estudantes *para ingresso nos programas de pós-graduação* e potencializar o processo de formação de mestres e doutores.
- (vi) Promover maior articulação entre a graduação e a pós-graduação.

(vii) O PIBIC-AF tem como objetivo contribuir para a formação de recursos humanos para a *pesquisa* entre os beneficiários de políticas de ações afirmativas para ingresso na (UESPI, 2015, p. 2, grifos nossos).

Da mesma forma que na UFPI, as bolsas seriam exclusivas para os estudantes. Há algumas diferenças: professores mestres também podiam se inscrever e o máximo eram três bolsas para os professores com maior produtividade entre os itens especificados, nos quais, assim como ocorria no edital da UFPI, não havia nenhum item que considerasse a prática de regência de aula pelo professor pleiteante, minimizando a atuação docente em relação à pesquisa. Este, como tantos outros editais, indica que mesmo em instituições de ensino, quando se pretende avaliar a produtividade de um professor no campo da pesquisa ignora-se ou minimiza-se sua atuação docente, como se fossem esferas separadas ou hierarquizadas entre si. Com desvantagem para a atuação na docência, essa lógica está presente em diferentes instâncias do ensino, o que desencadeia uma sucessão de hierarquizações entre quem pesquisa e quem ensina, como se a atuação docente não integrasse estas dimensões e não estivesse associada a uma terceira: a extensão.

A concorrência em relação à obtenção de bolsas do PIBIC tem gerado historicamente um quadro de expectativas em professores e discentes dos cursos de graduação, o que faz com que participar deste Programa seja visto como um distintivo entre seus praticantes no cenário acadêmico, sobretudo se observarmos que o terceiro objetivo constante do edital da UFPI já trata de um dado muito relevante no cenário universitário: prevê que seus bolsistas sigam vida acadêmica na pós-graduação, tratando quase como um caminho natural do bolsista deste Programa, ao definir entre seus objetivos: “Contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação”. Se o edital era voltado para estudantes da Graduação, não seria oportuno questionar por que dar ênfase, entre seus objetivos, ao tempo de permanência dos bolsistas na pós-graduação? Não seria mais coerente objetivar reduzir o tempo de permanência do acadêmico nas graduações? Acreditamos que pode ter havido um equívoco na digitação do documento, pois o edital visa a um nível de ensino distinto do contemplado na seleção. O edital da UESPI trata disso no campo das possibilidades, embora também diz visar à formação de mestres e doutores.

Acreditamos que isso, em muito se explica em virtude da tradição acadêmica brasileira de prestigiar os graduandos que se dedicam à pesquisa em prejuízo dos que se voltam à docência na Educação Básica, sendo que

os primeiros geralmente seguem também no campo da docência, mesmo que seja no Ensino Superior, portanto, também passam a atuar como professores. Mas, ao se fazer a diferenciação entre ambos os níveis, parece se ignorar este dado. Isso se assemelha às distinções constatadas por Selva Guimarães Fonseca, quando ela trata dos percursos seguidos pelos graduandos dos diferentes tipos de curso em vigência no Brasil durante os governos militares:

Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre à formação universitária e a realidade da educação escolar básica (Fonseca, 2010, p. 61).

Um dos resultados disso, salvo honrosas exceções, foi o agravamento no desinteresse por discutir temas e práticas relacionados à docência nos cursos de graduação, o que repercutiu diretamente na formação dos graduandos, seja entre aqueles que ainda estavam em formação ou entre os que seguiram carreira na docência básica, em muitos casos, oriundos de uma frágil formação em relação aos saberes necessários a essa prática, ou mesmo entre aqueles que seguiram estudos na Pós-graduação, que em sua maioria, assumiram a docência em nível superior, muitos dos quais, sem ter sequer desenvolvido o domínio dos saberes pedagógicos elementares para esta atuação, conservando invariavelmente concepções e práticas alicerçadas na mesma lógica dicotômica que desprestigia o ensino e a docência, em benefício exclusivo dos saberes científicos. Esses saberes são importantes e imprescindíveis para atuar como professor em qualquer nível de ensino, mas que requerem interlocução com outros saberes, igualmente importantes, considerando o que propõe Tardif, de que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (2002, p. 19).

Entender como a implantação de uma política pública do porte da do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuiu para repensar/ combater esta dicotomia existente entre pesquisa e ensino, por meio do estímulo ao desenvolvimento de diferentes saberes, acionados ainda durante a formação inicial nos cursos universitários de História pelo país, em especial nas Universidades Públicas do Piauí, é o que discutiremos a partir de agora.

O PIBID na Oficina da História: (res)significando o lugar institucional do ensino

[...] As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores (Rémond, 1987, p. 312).

A questão indicada por Réne Rémond, em relação à atuação profissional dos acadêmicos formados em História, talvez seja o primeiro passo a se discutir ao tratar sobre o papel da docência nos cursos de formação inicial (na graduação): reconhecer que mesmo entre os que possivelmente venham a prosseguir na carreira acadêmica após cursar pós-graduações em nível de mestrado e doutorado, é na docência que a maioria dos formados em História atua profissionalmente, sendo, portanto, fundamental que se reforme toda a formação inicial, sobretudo porque os egressos de cursos de graduação em licenciaturas têm como previsão legal, conforme a LDB 9.394/1996, a atuação profissional em escolas da Educação Básica e não o exercício no Ensino Superior e, mesmo quando qualificados para tal desempenho neste nível de ensino, a exercerão nunca dissociada da docência. Daí a importância de enfatizar tais elos.

Reconhecer e valorizar isso contribui para propor a ruptura desta hierarquização, que tanto tem fragilizado os cursos de graduação em funcionamento no país, e para entender os significados que a implantação do PIBID representa para a história dos cursos de Licenciatura e para o ensino de maneira geral, em especial em relação à área de História – cerne do interesse deste texto. Daí considerarmos relevante entender o papel que esse Programa tem assumido, no sentido de romper com esta prática histórica de desprestigar as discussões e práticas que contemplam o ensino para a docência nos cursos de Licenciatura, principalmente no campo da “Oficina da História”, para recorrer à formulação de Furet (1986), que defende a dimensão narrativa da produção do conhecimento histórico, contudo, uma narrativa centrada na problematização e não uma mera narrativa descritiva. Sob essa perspectiva, a produção do conhecimento histórico é entendida como uma construção na qual se articula as dimensões objetivas às subjetivas.

Dessa forma, analisaremos como as instituições públicas piauienses que oferecem o curso de História passaram a pensar e a tratar a docência em seus cursos de formação inicial a partir da implantação do PIBID. Afinal,

Certeau já advertia que o entendimento da instituição de um saber é indissociável a uma instituição social que o fabrica e o admite, pois seria:

impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente, ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas (Certeau, 2000, p. 71).

Consideramos que a implantação do PIBID repensou e redirecionou o lugar atribuído à docência nos cursos de Licenciatura no Brasil, em especial nas universidades públicas piauienses, pois ao inserir uma política pública que contempla a docência durante a formação inicial, o Poder Público instituiu um lugar de reconhecimento para esta dimensão que antes lhe era negado e, ao fazer isso, possibilitou a instauração de um lugar social e institucional, criando novas “leis do meio”, como realçado por Certeau, quando este discute a relação existente entre o papel da instituição naquilo que é validado ou rechaçado no campo científico (2000, p. 72). Isso se percebe sobremaneira nos impactos que a implantação desse Programa promoveu nos cursos analisados neste artigo, a exemplo das transformações que possibilitou nos sujeitos envolvidos com a formação docente, como relatou uma ex-bolsista⁷, integrante da primeira equipe de bolsistas PIBID da UFPI, entre os anos de 2010 e 2014, sobre o aprendizado que todos tiveram com o Programa, inclusive o professor coordenador de área. Segundo ela⁸:

[...] E para ele era também uma experiência inédita porque ele nunca tinha trabalhado na escola básica. Ele estudou na escola militar, fez mestrado, doutorado e já começou trabalhando na Universidade, aí ele sempre relatava que da mesma forma que a gente estava iniciando na escola básica, ele também, da mesma forma que a gente, iria aprender sobre aquele ambiente, ele também ia aprender (Lima, 2014).

Ao assumir humildemente os aprendizados obtidos no campo da formação docente junto a seus acadêmicos, este professor sintetiza muito do que se falou sobre as repercuções que a dicotomia pesquisa-ensino, Universidade-Educação Básica, promove na formação dos professores de História.

O PIBID no contexto da política de formação de professores no Brasil

Inserido em um contexto de transformações políticas e educacionais demarcadas pelas lutas pela redemocratização do Brasil a partir da década de 1980 - que entre outras conquistas asseguraram a aprovação da Constituição Federal, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, e consubstanciado entre as ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo brasileiro em 15 de março de 2007, o PIBID figura entre um ambicioso conjunto de medidas propostas, voltadas à formação de professores, na tentativa de diminuir a enorme defasagem que o Brasil apresentava em relação aos países com melhores índices de desenvolvimento escolar, numa área estratégica para o seu crescimento socioeconômico e em consonância com o Plano de Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01.

Como forma de operacionalizar o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivava melhorar a educação no país em um prazo de quinze anos, tendo por referência um conjunto de mais de 40 ações que incidiam sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Resumidamente, o PDE constituía-se em um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, que propôs melhoria da qualidade da educação no país, com foco prioritário na Educação Básica, instituindo diversas reformas e abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro.

As reformas promovidas por meio do PDE resultaram em mudanças nas políticas de financiamento da educação, com a alteração de regras de distribuição do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituiu o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as que atuassem na Educação Básica em todo país, bem como implantou políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A relevância das ações voltadas à formação dos profissionais da educação, tendo a centralidade do PIBID

⁷ As entrevistas foram obtidas a partir da metodologia da História Oral Temática com quatro bolsistas envolvidos com a implantação do Programa, dois professores e dois coordenadores, seguindo as orientações de Alberti (2005, 2010), Delgado (2006) e Ferreira e Amado (2006).

⁸ Thiago Rodrigues Frota entrevistou Gilvânia Rêgo Lima, em 2014, e Gabriela Alves Monteiro, em 2015. Denilson Botelho foi entrevistado por Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Thiago Rodrigues Frota, em 2014. Vinicius Alves Cardoso concedeu entrevista a Sthênio de Sousa Everton e Cláudia Cristina da Silva Fontineles em 2015.

entre estas, pode ser observada por meio do posicionamento do governo acerca do Programa, quando ele destaca que:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID). [...]. A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (Brasil, 2007a, p. 16).

Em sua concepção de atuação, o PIBID está relacionado às pressões promovidas pelos movimentos sociais docentes e às provocações feitas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Indicação CNE/CEB n. 01/2006, o que resultou, em maio de 2007, em um importante documento acerca da Educação Básica em nosso país, o relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (Ruiz et al., 2007), produzido por comissão instituída pelo CNE para analisar medidas que visassem a superar o déficit de docentes no Ensino Médio no país.

Por meio do relatório, pôde-se relembrar desafios enfrentados pela Educação Básica no Brasil e, sobretudo, a proposição de ações de intervenção pedagógica e estruturais que auxiliariam na melhoria do ensino oferecido e afastariam o país do que classificaram como “Apagão do Ensino Médio”.

As conclusões da Comissão relatora apontavam, em 2007, para o desinteresse dos jovens em ingressar na carreira do magistério, consequência dos baixos salários e precarização das condições de trabalho (Ruiz et al., 2007, p. 17). Esta comissão sinalizava ainda que as políticas de financiamento da Educação Básica promoveriam uma maior demanda pelo Ensino Médio, em um momento em

que o número de aposentadorias de professores tendia a superar o número de formandos, motivando a necessidade de urgentes medidas corretivas neste campo.

Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já em 2006, apontavam para a defasagem entre o número de professores formados nos últimos 15 anos em relação ao crescimento das demandas de professores na Educação Básica, ressaltando ainda o baixo percentual de professores com formação acadêmica superior nas respectivas disciplinas em que lecionavam (Gatti, 2009)⁹. Com os dados apontados, àquele ano, o país necessitaria de 246.085 professores para atuar no Ensino Médio e de 479.906 para o Ensino Fundamental (Ruiz et al., 2008).

Mas, para além do diagnóstico, o relatório produzido apresentava proposições de intervenções pedagógicas e estruturais que, articuladas a outras ações, visavam combater os problemas identificados. Entre estas medidas, destaca-se a proposta de instituir Programas de incentivo às licenciaturas, por meio de “financiamento de estruturas, pessoal qualificado e bolsas de estudos aos estudantes nas instituições mantidas pelo Poder Público” (Ruiz et al., 2007, p. 22).

Nesse sentido, podemos afirmar que essa proposição, articulada a outras apresentadas, resultaram na criação do mais ambicioso programa de iniciação à docência do país, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

De forma sucinta, devemos lembrar que o PIBID representa proposta instituída pela CAPES com o intuito de aperfeiçoar e de valorizar a formação de professores para a Educação Básica, por meio de uma política de concessão de bolsas pecuniárias a estudantes e professores das Licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino, cujos professores integrantes também receberiam incentivos em forma de bolsas.

Para Saviani (2009), o PIBID figura como importante elemento para o sucesso do sistema nacional de formação de professores, dentro das políticas de Estado adotadas, uma vez que as ações do Programa realizam-se por meio da execução de projetos que promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de docentes das licenciaturas e de professores das escolas de Educação Básica. Isso, no âmbito da área de História – assim como ocorria com a maioria das licenciaturas no

⁹ Apenas em Língua Portuguesa, Biologia e Educação Física havia mais de 50% de docentes com formação na disciplina específica. Nas áreas das Ciências da Natureza, havia apenas 9% de professores de Física com formação específica, e 13% de química.

Brasil –, representou uma inversão na lógica com que era concebida a formação docente no decorrer da Graduação, cuja estrutura curricular e de funcionamento dos cursos continuava segregando formação científica dos saberes específicos da área e da pesquisa, sendo estes últimos mais prestigiados, e a formação pedagógica, negligenciada e comprimida no final do curso, o que contribuía para comprometer o interesse dos estudantes pela docência.

Inicialmente restrito às instituições federais de ensino superior e aos centros federais de educação tecnológica, o Programa teve como seu marco inaugural a Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007, que contemplou 43 (quarenta e três) instituições, contando com os seguintes objetivos:

- (a) incentivar a *formação de professores para a educação básica*, especialmente para o ensino médio;
- (b) valorizar o *magistério*, incentivando os estudantes que optam pela *carreira docente*;
- (c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- (d) promover a *articulação integrada* da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida *formação docente* inicial;
- (e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à *formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas* das instituições federais de educação superior;
- (f) estimular a *integração da educação superior com a educação básica* no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- (g) fomentar experiências metodológicas e *práticas docentes* de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- (h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na *formação de professores para a educação básica*;
- (i) proporcionar aos *futuros professores* participação em ações, experiências metodológicas e *práticas docentes* inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (Brasil, 2007b, p. 1-2, grifos nossos).

Nesse primeiro edital, a prioridade de atendimento do PIBID limitava-se às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, dada à carência de

professores nessas disciplinas, mais uma vez denotando sua articulação com os entendimentos do CNE/CEB acerca das formas de enfrentamento aos desafios vivenciados pelo Ensino Médio no país e explicitado no relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (Ruiz et al., 2007), anteriormente referenciado.

Dessa forma, já com os primeiros resultados positivos, com o fortalecimento das políticas de valorização do magistério e com crescimento de demanda, em 2009, o Programa passou a atender toda a Educação Básica, prevendo a inclusão da educação de jovens e adultos, indígenas, populações do campo e quilombolas, transpondo a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas às instituições participantes (Brasil, 2011).

PIBID e a formação de professores de História no cenário piauiense

No segundo edital, lançado em 2009, edital CA-PES/DEB nº 02/2009, ampliaram-se os níveis de ensino e as áreas do conhecimento contemplados, abrindo espaço para as Licenciaturas ainda não atendidas, entre as quais destacamos o curso de História, bem como foram incluídas as Instituições de Ensino Superior Estaduais. Mantiveram-se os objetivos constantes no primeiro edital, entretanto, tornando mais claros seus objetivos quanto às contribuições do Programa para a formação inicial de professores:

- (a) incentivar a *formação de professores para a educação básica*, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- (b) valorizar o *magistério*, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- (c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à *formação inicial de professores nos cursos de licenciatura* das instituições públicas de educação superior;
- (d) inserir os *licenciandos no cotidiano de escolas* da rede pública de educação, promovendo a *integração entre educação superior e educação básica*;
- (e) proporcionar aos *futuros professores* participação em experiências metodológicas, tecnológicas e *práticas docentes* de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- (f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos *processos formativos dos estudantes das licenciaturas*, mobilizando

seus professores como co-formadores dos futuros professores (Brasil, 2009, p.3, grifos nossos).

Importante notar a ênfase que é atribuída pelos editais à formação docente dos graduandos e à aproximação entre os cursos de formação oferecido pelas Universidades e as experiências educativas nas escolas públicas da Educação Básica, visando estimulá-los a envolverem-se com a carreira docente. Atribui também a essas escolas o protagonismo “nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores”. Os grifos que fizemos nos editais apontam para a mudança de postura no discurso assumido em relação aos cursos de Licenciatura, se comparado ao que ocorria antes, que se estimulava apenas a dimensão da pesquisa. A esse respeito, salientamos também uma contradição constante na alínea *e*, ao suprimir a dimensão teórica do ensino em suas ações, pois não entendemos formação docente restrita apenas à metodologia e ao campo do aplicacionismo, mas sim fundamentada em perspectivas e em posturas teóricas, pois permite continuamente que se formulem e reformulem conceitos e entendimentos acerca das concepções estudadas nos cursos, sobretudo nos de História, bem como sobre o saber que se deve ensinar. Essa omissão ratifica a concepção equivocada de que seja possível prescindir da teoria ao trabalhar com a Educação Básica.

A ênfase desse documento à docência difere bastante da abordagem feita pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicado pelo Ministério da Educação, em 2001, em cujo texto omite a dimensão da docência e sequer utiliza a palavra “professor” quando se refere ao profissional formado durante a graduação nesses cursos, a ponto de provocar indignações, como as emitidas por Fonseca: “Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?” (2010, p. 65).

A proposta do PIBID não só assume o campo de atuação dos profissionais formados nos cursos de Licenciatura, como vai além, enfatiza que isso deve ocorrer de forma intencional, planejada e financiada, durante a formação inicial. Além disso, a valorização dos diferentes sujeitos envolvidos também é percebida no Programa, que conta com bolsistas selecionados via edital público entre os graduandos das respectivas Licenciaturas. No primeiro edital UFPI que envolveu a graduação de História, atendendo ao edital CAPES/DEB n. 2/2009, foram selecionados

dezesseis acadêmicos – o número previsto na Proposta encaminhada pela UFPI e aprovada pela CAPES –, dois supervisores (professores do quadro permanente das escolas públicas estaduais parceiras do Programa), um coordenador de área (professor efetivo do curso de Licenciatura em História da UFPI), e todas as áreas eram supervisionadas por um Coordenador de Gestão e um Coordenador Institucional, vinculados à IES em que os cursos funcionavam. É importante notar como essa composição por si só revela bastante dos interesses do PIBID, pois envolve os graduandos desde sua formação inicial, um professor do curso de Graduação dos estudantes, dois outros professores da Instituição de Ensino Superior e dois professores da Rede Pública de Ensino Básico, sendo todos considerados como protagonistas no processo de formação, como ressaltado nos objetivos estabelecidos para o Programa.

A eficiência e a repercussão do Programa foram tamanhas que o número de bolsistas de História participantes do PIBID cresceu tanto, a ponto de, em 2014, as duas unidades da UFPI que oferecem o curso de Licenciatura em História, após a autorização da CAPES, passaram a contar com um total de cem graduandos bolsistas (quarenta distribuídos em duas equipes no Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, e sessenta, distribuídos em três equipes no Campus Senador Helvídio Nunes, na cidade de Picos. Cada equipe sendo coordenada por um professor efetivo da IES e tendo dois supervisores da rede pública de ensino básico). Isso por si só já indicaria uma transformação substancial na forma de pensar o lugar da docência neste curso, pois todos os envolvidos passaram a receber bolsas, que são remunerações sobre as quais não incidem impostos, nem contribuições previdenciárias.¹⁰

Além de contemplar um número muito mais amplo de acadêmicos que o PIBIC, todos passaram a receber bolsas, que é outro diferencial em relação ao Programa de Iniciação Científica, pois todos os envolvidos passaram a receber remuneração em forma de auxílio pecuniário, para atuar no Projeto de área. Associa-se a isso o fato de que quando o PIBID foi implantado nos cursos de História da UFPI e da UESPI, o valor em dinheiro da bolsa recebida pelos graduandos que participavam deste Programa era o maior entre todos os Programas de Bolsas direcionados a graduandos nas duas instituições de ensino. Enquanto a bolsa do PIBIC, por exemplo, era R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais), a do PIBID era de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), recebidos mensalmente enquanto o graduando estivesse vinculado. Isso foi uma forma encontrada pelos gestores do Programa para incentivar os graduandos a se interessarem em participar.

¹⁰ O valor das bolsas para os graduandos era no valor de R\$ 400,00; para os supervisores era de R\$ 765,00 e para os professores coordenadores de área e Coordenador de Gestão no valor de R\$ 1.400,00 e o Coordenador Institucional no valor de R\$ 1.500,00. Estes valores permanecem os mesmos até o mês de março de 2017.

A adesão da UESPI ao Programa deu-se apenas em 2011, com início de vigência a partir de 2012, apesar de haver a possibilidade de ingresso das Universidades Estaduais desde o edital de 2009, mas a instituição não apresentou proposta na ocasião. A estrutura e as funções são as mesmas que as da UFPI, só variou o número de bolsistas, que era definido no Projeto submetido pelas instituições à Capes. No caso da área de História, a UESPI apresentou a seguinte composição de graduandos bolsistas: Em 2012, eram quinze, funcionando somente em Teresina, no Campus central da UESPI (Campus Poeta Torquato Neto); em 2013, acrescentou o município de Campo Maior, com dezesseis bolsistas; no ano de 2014, além de ampliar para duas as equipes já existentes no Campus central (integralizando 28 bolsistas), Teresina passou a ter mais dezesseis bolsas (Campus Clóvis Moura) e mais trinta e duas bolsas em Campo Maior (em um projeto interdisciplinar que contemplava as áreas de História e Português), além das dezesseis vagas específicas só para a área de História, já implantadas.

Os dados de crescimento do PIBID nas instituições públicas do Piauí permitem visualizar uma outra transformação possibilitada pelo PIBID: a abrangência das ações de formação docente em regiões que não são as centrais, seja na capital, ao atender tantas as unidades sedes quanto a uma região periférica da cidade (no caso do Campus Clóvis Moura, situado no maior conglomerado populacional da capital, na região do Grande Dirceu); seja expandindo-se pelos demais municípios, onde as IES ofereciam o curso de História. Isso significa a mudança na rota de concepção e de funcionamento nos cursos de formação inicial de professores de História, pois pretendia efetivar a construção do protagonismo e da cidadania entre os sujeitos envolvidos neste processo ao capacitar graduandos de História para articular saberes específicos de História às necessidades cognitivas dos estudantes das escolas públicas e assim democratizar o acesso a um ensino de qualidade, que seja entendido e apreendido pelos estudantes.

Todavia, é bom advertir que não mensuramos as contribuições do PIBID como uma política inovadora no campo da valorização da formação docente nos cursos de Licenciatura apenas pelo pagamento de valores pecuniários oferecidos pelo Programa, mas sim pelas transformações promovidas no seio dos cursos em relação ao preparo para a docência. Pensar apenas na remuneração, além de ser um reducionismo analítico, baseado meramente na lógica capitalista da remuneração financeira, é um reducionismo no entendimento das transformações que o Programa promoveu na lógica de como os cursos de Licenciatura se pensavam e abordavam a dimensão da docência e sua relação com a Educação Básica, em especial os de História, cujo histórico de omissão frente à formação docente, no cenário

brasileiro, já analisamos. Mas apresentamos estes dados de caráter quantitativo para expor que inclusive na dimensão quantitativa e financeira, ele passou a repercutir nas graduações, procurando romper com a lógica que valorizava exclusivamente quem se dedicasse à pesquisa, inclusive com remunerações neste sentido. Talvez a proposição de remuneração tenha sido o primeiro impacto causado por este Programa na comunidade acadêmica para atrair seu interesse, mas os ganhos advindos de sua implantação são muito mais abrangentes e fecundos. A esse respeito, é muito valioso a análise que um dos professores que coordenaram o PIBID/UFPI fez acerca da importância desse Programa:

O exercício da coordenação neste programa foi, em primeiro lugar, muito prazeroso e gratificante para mim. Voltar a frequentar cotidianamente as salas de aula do ensino básico, enfrentando junto com os bolsistas do PIBID os desafios do dia-a-dia no ensino médio foi estimulante. Além disso, foi mais uma oportunidade de reiterar a certeza de que ninguém se faz professor de um dia para o outro, assim que se forma. A gente se faz professor atuando de forma persistente e engajada dia a dia na sala de aula, ano após ano. Compartilhar esse aprendizado com os alunos da licenciatura é estimulante (Botelho, 2014).

O relato do professor salienta o papel do PIBID para a formação inicial dos discentes, mas também para sua própria formação, de maneira continuada. Seu relato traduz algumas das conquistas possibilitadas por esta ação estatal, que deu notoriedade para a importância da docência nos cursos de formação de professores, sendo que sua primeira transformação se deu no enfoque à relação docência-pesquisa. Enquanto as bolsas do PIBIC na UFPI chegavam ao número máximo de duas vagas por professor e na UESPI a três, no PIBID, cada professor podia coordenar até vinte bolsistas (sendo todos os envolvidos remunerados), inclusive ele próprio também recebia uma remuneração para isso, com o propósito de incentivá-lo a envolver-se com os temas de formação docente e com o cotidiano das escolas públicas da Educação Básica, ao mesmo tempo que também integrava o professor da Educação Básica como um co-formador dos graduandos, envolvendo-o como protagonista no cotidiano acadêmico por meio da rotina de planejamento que nortearia o Programa, pois, assim, ele tanto recebia colaboração dos graduandos e professores da Universidade em sua rotina escolar, quanto colaborava com ambos, com os diferentes saberes que açãoava e ensinava aos graduandos e professores a desenvolverem nos eixos norteadores definidos para o acompanhamento do PIBID, subvertendo a leitura equivocada de que a Educação Básica deveria

apenas ser receptáculo dos conhecimentos produzidos nas Universidades.

É importante notar ainda que a formação docente durante a graduação requer que os estudantes tenham condições mínimas de se manterem no curso e os que não as têm, geralmente, endossam os quadros da postergação da formatura ou aumentam o contingente de evadidos. O PIBID também considerou estas questões, a tal ponto, que no 1º edital de seleção de bolsistas de História da UFPI, estabelecia: “II (e) Será dada preferência aos candidatos que tenham concluído o Ensino Médio na rede pública de ensino ou ter renda familiar de até um salário mínimo” (UFPI, 2010, p. 3).

Se antes da implantação do PIBID, dizia-se que a Universidade, de uma maneira geral, ignorava as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que nela ingressavam – principalmente aqueles com vulnerabilidade social – e que entre suas funções deveria estar a de criar mecanismos para incluir estes estudantes de maneira a capacitá-los e a lhes permitir que desenvolvessem suas habilidades e competências para aprender os saberes de seu curso, sobretudo no caso das licenciaturas. O PIBID institucionalizou isso neste edital, estando em sintonia com o cenário histórico vivido no país, nos anos 2000, com a implantação de programas de governo que visavam a criação e difusão de uma série de políticas públicas inclusivas voltadas a grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, como abordamos no início desta seção. O PIBID, desta forma, não apenas se propunha a ser uma política educacional que visava implantar o encontro da Universidade com as demandas sociais, como procurava oferecer condições para que a sociedade se sentisse ocupando os espaços de formação acadêmica, principalmente ao dar visibilidade à docência, confirmado o que é constatado por Certeau, ao tratar da relação que os historiadores têm com a sociedade. Este pensador põe em destaque que toda posição assumida na Academia parte de uma compreensão e defesa de um projeto de mundo e de sociedade, questionando a suposta imparcialidade/objetividade que muitas vezes é defendida obtusamente para impedir que sejam notadas estas imbricações, bem como para conter sua transformação:

Cada vez mais o trabalho se articula com base em equipes, líderes, meios financeiros e, portanto, também pela mediação de créditos, fundamentados nos privilégios que proximidades sociais ou políticas proporcionam a tal ou qual estudo. E, igualmente, organizado por uma profissão que tem suas próprias hierarquias, suas normas centralizadoras, seu tipo de recrutamento psicosocial (Certeau, 2000, p. 73).

Reconhecer isso não implica em assumir a parcialidade como regra, nem tampouco sugerir beneficiamentos

imorais, mas admitir que valorizar ou desvalorizar a formação docente em cursos superiores de Licenciatura implica em assumir uma posição social, política, acadêmica, em favor de certos interesses e em prejuízo de outros. E que ao fazê-lo, decidimos por que tipo de profissionais desejamos formar e inserir no seio da sociedade (no caso em apreço, defendemos que sejam professores-pesquisadores).

Mesmo assim, é bom esclarecer que o critério analisado no edital em questão não significou um abrandamento nas exigências de acesso ao PIBID ou uma atenuação em relação aos rigores do conhecimento acadêmico produzido na Universidade para aqueles que o pleiteassem, uma vez que o edital exigia também que: “II (c) O candidato deverá ter índice de rendimento acadêmico de no mínimo 7,0” (UFPI, 2010, p. 3), em franca exigência ao compromisso cognitivo com o cotidiano acadêmico-científico.

No Projeto Institucional, no qual o curso de História da UFPI aderiu ao PIBID, informava que o Programa se desenvolveria através de um conjunto de ações distintas e complementares, que convergiriam para a atuação dos graduandos-bolsistas nas escolas da Educação Básica da rede estadual de ensino de Teresina, em que se privilegiaria a articulação entre três eixos de ações:

(1) Eixo das Ações Complementares – referem-se às atividades de oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários e feiras, entre outros, sobre temas variados [...] (2) Eixo das Ações Prático-Pedagógicas – compreendem as atividades de organização, pelos alunos-bolsistas [...] de atividades práticas que deverão ser realizadas, regularmente [...] com alunos das escolas conveniadas. [...] (3) Eixo das Ações de Monitoria – caracterizam-se pelo atendimento individual e/ou pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e reforçar os conteúdos abordados durante todo o ano letivo. Estas ações têm como objetivo reforçar e ampliar os conteúdos das áreas epistemológicas envolvidas no Projeto, regularmente desenvolvidos em sala de aula (UFPI, 2009, p. 2-3).

Os três eixos, destacados neste Projeto deixam notória a dimensão voltada para a formação docente entre os graduandos e seu contato com a Educação Básica, através daquilo que Monteiro denomina de “mediação didática” (2003, p. 14), por meio da qual o acadêmico-bolsista deveria perceber sua ação como “intermediária”, no sentido de mediar os saberes que o estudante já tem e os que são viabilizados no cotidiano escolar pela ação docente possibilitada pelos acadêmicos – articulando a exposição teórica, que seria o estado do conhecimento – e a exposição didática, que seria o estado de quem conhece,

na promoção de ações que estimulem a aprendizagem nos estudantes envolvidos.

Nesse sentido, o referido Projeto, destacava, ainda, que:

A ideia é criar condições para um ensino prático-pedagógico nas diversas áreas epistemológicas, através de atividades que possam contribuir para desenvolver nos alunos competências e habilidades profissionais de sistematização, de observação, de reflexão, de pesquisa e de inovação (UFPI, 2009, p. 2-3).

Outra dimensão realçada no PIBID foi a viabilização ao cumprimento da indissociabilidade entre a tríade de sustentação universitária, estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I, do artigo 212, ao prevê que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, uma vez que nas ações desenvolvidas no âmbito deste Programa objetiva-se efetivamente possibilitar o desenvolvimento das três dimensões. Isso também é realçado nas declarações de uma ex-bolsista, ao relatar diferentes possibilidades oferecidas pelo Programa nos diferentes níveis de formação e atuação profissional:

A aprendizagem advém da convivência com o ambiente escolar, com os estudantes, com os profissionais da escola e com as leituras e discussões em grupo. Essa interação é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma carreira docente com mais bagagem conceitual e experiências práticas. Como resolvi seguir carreira acadêmica e ingressei no mestrado (ainda não atuei como professora efetiva da escola básica) consigo vislumbrar outras reais contribuições do PIBID no caminho profissional que escolhi. O programa oferece aos bolsistas cursos de extensão universitária, ajuda de custo em participação de eventos científicos com apresentação de trabalho e diversas outras atividades devidamente certificadas. O que eu percebo hoje é que meu Currículo (Critério fundamental em seleções de mestrado e doutorado) muito se deve a minha participação no Programa e nas atividades e cursos que ele me proporcionou (Monteiro, 2015, grifo nosso).

As muitas contribuições do PIBID para a vida acadêmica, profissional, e até mesmo pessoal, são evidenciadas constantemente nas declarações dos ex-bolsistas. Ademais, pelo seu relato, é possível notar que o PIBID, além de capacitar a formação para a docência, também tem possibilitado o domínio de habilidades e competências relacionadas à pesquisa, cujo êxito tem sido mensurado

pela expressiva aprovação de ex-bolsistas do PIBID em Programas de Mestrado, a exemplo de um sub-projeto de História da UFPI em apreço, que desde sua implantação já contabiliza treze egressos aprovados em Mestrados, entre os anos de 2012 e 2016.

A declaração do ex-bolsista Vinícius Cardoso corrobora tal entendimento. Segundo ele, o Programa trouxe como principal inovação para o curso de História e para seus integrantes, “Uma maior preocupação com o ensino e o alinhamento desse com a pesquisa” (Cardoso, 2015). Essa declaração realça outra contribuição do Programa para a formação docente nos cursos de História, que é a tentativa de ruptura com a concepção dicotômica existente de que a Universidade seria o exclusivo *lócus* de produção do conhecimento científico enquanto que a Educação Básica seria entendida apenas como o receptáculo deste conhecimento, que o consumiria passivamente, quando não o é. Com o PIBID, os diferentes níveis de produção do conhecimento passaram a ser acionados e desenvolveram suas linguagens e práticas adequadas às suas especificidades e necessidades, o que favorece a formação docente para atuar em nível básico, mas também a formação continuada dos professores envolvidos com as ações, sendo que o principal beneficiado que identificamos neste processo é o estudante da Educação Básica, que passa a ter um cotidiano de aprendizagens significativas em relação ao saber histórico.

Todos esses elementos têm repercutido na expansão do PIBID, seja em âmbito local ou nacional. Até 2012, após a implementação de 05 (cinco) editais PIBID, o Programa alcançou um total de 196 instituições participantes, das quais 03 (três) no Piauí, sendo estas a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir do edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), a partir do edital CAPES/PIBID n. 02/2009; e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a partir do edital CAPES/PIBID n. 01/2011 (Brasil, 2013a).

Com os editais lançados no ano de 2013, editais CAPES n. 61/2013 e CAPES n. 66/2013, o Programa passou a atender 284 instituições, ultrapassando o total de 90.000 (noventa mil) bolsas concedidas (Brasil, 2013a), como pode ser observado no Quadro 1.

O crescimento do PIBID, em número de instituições atendidas e de bolsas disponibilizadas expressa a intensidade com que o Programa avançou no sentido de promover transformações nos cursos de formação de professores pelo país, todavia, os números são incapazes de traduzir as expressivas transformações que essa política de governo tem proporcionado à formação inicial dos graduandos dos cursos de Licenciatura pelo Brasil, em especial nos cursos de Licenciatura em História, oferecidos na Universidades piauienses, investigadas nesta pesquisa.

Quadro 1. Bolsas concedidas pelo PIBID e PIBID Diversidade para o ano de 2014.**Chart 1.** Grants awarded by PIBID and PIBID Diversity for the year 2014.

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

Fonte: Brasil (2013a).

O presente artigo apresentou algumas dessas conquistas, que, embora não contemplam a amplitude dos ganhos, permitem vislumbrar muitos ganhos e inferir, por meio da análise das fontes estudadas, que o PIBID tem sido uma ousada ação no enfrentamento dos problemas relativos à formação inicial de professores no Brasil e na atenuação do distanciamento entre o conhecimento científico e o saber escolar, sobretudo no campo da História, que foi o componente curricular aqui estudado.

Considerações finais

Identificamos muitas contribuições à formação inicial proporcionadas pelo PIBID, entre as quais destacamos as transformações promovidas no âmbito da Universidade – o território da formação inicial dos professores. Entre elas, salientamos o incentivo ao interesse e ao envolvimento com a docência desde o início da Graduação, o que proporciona ao educando o contato com uma série de concepções teórico-metodológicas que lhes possibilitam aprender e desenvolver diferentes saberes, tanto científicos quanto pedagógicos, voltados para o exercício da profissão docente, ao mesmo tempo que cria ações que visam romper com a dicotomia entre pesquisa e ensino.

Além disso, essa política pública educacional possibilitou aos profissionais já formados e com atuação nos magistérios em nível superior e básico a oportunidade de ter uma formação continuada e uma maior interação entre os espaços universitário e escolar, o que implica em um repensar sobre sua prática docente, pois a estrutura de funcionamento deste Programa envolve os professores dos cursos superiores responsáveis pela formação dos graduandos que atuarão na Educação Básica e, ao mesmo tempo, incorpora os profissionais que já atuam neste nível de ensino como protagonistas do processo.

Essa interação visa romper com o distanciamento que marca a história do ensino no Brasil entre as Uni-

versidades e a Educação Básica, pois tanto o profissional do ensino superior, quanto o do nível básico, passam a ter a possibilidade de refletirem sobre sua prática docente, funcionando como uma formação continuada para ambos, proporcionada pelas ações pedagógicas desenvolvidas no seio do PIBID.

Isso, articulado a um contínuo processo de mediações pedagógicas planejadas e desenvolvidas nos espaços escolares envolvidos no projeto, visam melhorar a qualidade do ensino de História, sobretudo o oferecido na Educação Básica, mas que não fica restrito a ela, pois os estudantes de graduação integrantes dos projetos passam a também a refletir e a se identificar com sua atuação profissional e com sua formação continuada, assim como os professores que já estão inseridos no mercado de trabalho passam a discutir cotidianamente sobre os desafios de seu ofício e a potencializar e acionar os saberes necessários à docência na área de História e a socializar seus saberes com a comunidade acadêmica.

Além disso, a implantação de auxílios pecuniários em forma de bolsas, expressa uma prática estatal pioneira no sentido de incentivar o interesse pela atuação docente desde o início da formação inicial, mas é, principalmente, ao permitir que os estudantes e professores das Universidades mantenham contatos constantes com a rotina das escolas públicas parceiras do Programa e que possam nela intervir com ações pedagógicas que visem ao aprendizado significativo dos saberes das áreas envolvidas, o que lhes permite conviver com o cotidiano da Educação Básica e com suas dificuldades e possibilidades, de maneira não hierarquizada, em que os diferentes sujeitos envolvidos têm um papel relevante nas ações desenvolvidas, cujo planejamento se dá a partir das demandas apresentadas e dos potenciais existentes.

Por isso, defendemos o argumento de ser o PIBID “a variação do enredo” em relação ao curso de História, por ter proporcionado transformações institucionais significativas na maneira com a qual as graduações passaram a tratar a

docência durante a formação inicial, além de aproximar o espaço acadêmico das vivências da escola pública da Educação Básica. Assim, o PIBID é entendido por nós como a mais ousada política de formação inicial de professores, ao repercutir positivamente nos cursos de Licenciatura em História nas Universidades Públicas do Piauí e incentivar o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa em extensão nas atividades desenvolvidas pelo Programa, e dessa forma, contribuir para transformar a “Oficina da História”.

Referências

- ABREU, M.; SOHIET, R. (orgs.). 2009. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2^a ed., Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 247 p.
- ALBERTI, V. 2005 *Manual de história oral*. 3^a ed., Rio de Janeiro, Editora FGV, 236 p.
- ALBERTI, V. 2010. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 194 p.
- BALDIN, N. 1989. *A história dentro e fora da escola*. Florianópolis, Editora da UFSC, 180 p.
- BLOCH, M.L.B. 2001. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 259 p.
- BOUTIER, J.; JULIA, D. (orgs.). 1998. *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/FGV, 350 p.
- BRASIL. 1968. Lei de reforma universitária. Lei n. 5.540, 28 nov. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 17/05/2013.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n. 9.394/96, 20 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26/09/2017.
- BRASIL. 2001. Plano de Nacional de Educação (PNE). Lei n. 10.172, 09 jan. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 17/05/2013.
- BRASIL. 2009. Chamada pública ao edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital CAPES/DEB n. 02/2009. Brasília, CAPES, 20 p.
- BRASIL. 2011. *Relatório de Gestão 2009-2011*. Brasília, CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial, 176 p.
- BRASIL. 2007a. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, MEC, 43 p.
- BRASIL. 2007b. *Edital de seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Edital MEC/CAPES/FNDE. Brasília, MEC, 8 p.
- BRASIL. 2013a. *Relatório de gestão PIBID – 2009-2013*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, CAPES, 129 p.
- BRASIL. 2013b. *Caderno de Resumos do IV Encontro Nacional de Licenciaturas/III Seminário Nacional do PIBID*. Uberaba, UFTM, 1141 p.
- CABRINI, C.; CIAMPI, H.; VIEIRA, M.; PEIXOTO, M.; BORGES, V. 1986. *O ensino de história: revisão urgente*. 5^a ed., São Paulo, Brasiliense, 135 p.
- CARVALHO, J.M. de. 2003. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira,
- CERTEAU, M. 2000. *A escrita da história*. 2^a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 345 p.
- DELGADO, L.A.N. 2010. *História Oral: memória, tempo, identidade*. 2^a ed., Belo Horizonte, Autêntica, 135 p.
- FEBVRE, L. 1989. *Combates pela História*. Lisboa, Presença, 262 p.
- FENELON, D.R. 1983. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes – Licenciatura*, 8:24-31.
- FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (org.). 2006. *Usos e abusos da História Oral*. 6^a ed., Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 277 p.
- FONSECA, S.G. 1995. *Caminhos da História Ensinada*. 3^a ed., Campinas, Papirus, 169 p.
- FONSECA, S.G. 2010. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 11^a ed., Campinas, Papirus, 255 p.
- FURET, F. 1986. *A oficina da história*. Lisboa, Editora Gradiva, 198 p.
- GATTI, B.A. (coord.). 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 294 p.
- GUIMARÃES, S. 2015. *Didática e Prática de Ensino de História*. 13^a ed., Campinas, Papirus, 443 p.
- MAGALHÃES, M.S.; ROCHA, H.; RIBEIRO, J.; CIAMBARELLA, A. (org.). 2014. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 280 p.
- MONTEIRO, A.M. 2003. A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, 9:9-35.
<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>
- NADAI, E. 1986. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, 6(11):99-116.
- RÉMOND, R. 1987. O contemporâneo do contemporâneo. In: P. CHAUNU; G. DUBY; P. NORA, *Ensaios de Ego-História*. Lisboa, Edições 70, p. 51-87.
- RICCEUR, P. 2007. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, Editora UNICAMP, 535 p.
- RICCEUR, P. 1994. *Tempo e narrativa*. Campinas, Papirus, Tomos I-II, 408 p.
- RUIZ, A.I.; RAMOS, M.N.; HINGEL, M. 2007. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, CNE/CEB, 27 p.
- SAVIANI, D. 2009. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40):143-155.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- SILVA, M.A.; ANTONACCI, M.A. (org.). 1984. *Repensando a história*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 141 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI). 2015. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq, PIBIC-CNPq-AF, PIBIC-UESPI, PIBIC-UESPI-AF, PIBIC-Voluntário) 2015-2016*. Teresina, Edital PROP n. 01/2015, 8 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). 2009. *Projeto Institucional do PIBID submetido ao Edital CAPES/SEB n. 2/2009*. Teresina, UFPI, 55 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). 2010. *Edital de Seleção de Bolsistas PIBID*. Edital 01/2010. Teresina, UFPI, 11 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). 2016. *Edital PIBIC e PIBIC nas Ações Afirmativas (Af)/CNPq e UFPI - 2016/2017*. 13 p. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cgp/arquivos/files/Edital%20PIBIC%20e%20PIBIC%20Af%202016%202017\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cgp/arquivos/files/Edital%20PIBIC%20e%20PIBIC%20Af%202016%202017(1).pdf). Acesso em: 17/05/2017.