

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ATRAVÉS DOS RELATOS DOS ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID HISTÓRIA – UEG CÂMPUS MORRINHOS E PIRES DO RIO – GOIÁS

*FORMATIVE EXPERIENCES THROUGH
PIBID STUDENT STUDENTS 'REPORTS
HISTORY - UEG CÂMPUS MORRINHOS
E PIRES DO RIO - GOIAS*

Keides Batista Vicente 1

Resumo: *Através das atividades acadêmicas desenvolvidas nos projetos PIBID/UEG História Campus Morrinhos e Pires do Rio, no período 2012/2013/2014, analisou-se o processo de formação de professores através do programa de Iniciação a docência instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2007 com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em um primeiro momento apresentou-se o debate teórico sobre formação de professores; seguida pelo debate sobre o PIBID e sua implementação na UEG; e, através dos dados obtidos com o levantamento minucioso das produções científicas e participações em eventos problematizou-se as experiências vividas por esses alunos nos seguintes aspectos: a relação entre Universidade e escola campo; a relação entre a profissão de docente e sua formação e a relação entre professor e aluno; a experiência com a pesquisa para a realização das atividades, relacionando o aspecto do professor pesquisador; e a experiência com a participação em eventos científicos com a apresentação e publicação de relatos de experiências. Ao final da pesquisa concluiu-se que o processo de formação de professores através do PIBID História Câmpus Morrinhos e Pires do Rio, deu-se a partir de uma concepção de educação pela práxis.*

Palavras-chave: *Formação de professores. Educação pela práxis. PIBID.*

Abstract: *Through the academic activities developed in the PIBID / UEG History Campus Morrinhos and Pires do Rio projects, in the period 2012/2013/2014, the process of teacher training was analyzed through the program of teaching initiation instituted by the Ministry of Education in the year 2007 with the support of the Higher Education Secretariat (SESu), the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) and the National Education Development Fund (FNDE). At first, the theoretical debate on teacher training was presented; followed by the debate over PIBID and its implementation at UEG; and, through the data obtained with the detailed survey of scientific productions and participation in events, it was possible to problematize the experiences lived by these students in the following aspects: the relationship between university and school; the relationship between the teaching profession and its formation and the relationship between teacher and student; the experience with research to carry out the activities, relating the aspect of the researcher professor; and the experience of participating in scientific events with the presentation and publication of experience reports. At the end of the research it is concluded that the process of teacher training through PIBID History Câmpus Morrinhos and Pires do Rio, took place from a conception of education through praxis.*

Keywords: *Teacher training. Education through praxis. PIBID.*

Introdução

Através das pesquisas realizadas nos anais de eventos, relatórios dos coordenadores e bolsistas buscamos mapear as atividades acadêmicas desenvolvidas nos projetos PIBID/UEG desenvolvidos nos cursos de Histórias dos Câmpus Morrinhos e Pires do Rio em dois momentos, o primeiro 2012/2013 e o segundo 2014. Com esse material buscamos compreender, quais as atividades foram desenvolvidas, os objetivos, instituições de ensino básico envolvidos, caminhos teóricos escolhidos e a concepção de educação e ensino de História foram abordados.

Os dados coletados em consonância com as críticas dos pesquisadores sobre a educação nos levaram a questionar o processo de formação de professor através do PIBID com base em concepções que atravessaram a compreensão sobre educação no Brasil.

Nestes aspectos Saviani (2010) nos alerta que a concepção de educação, e claramente a perspectiva de políticas públicas para formação de professores, buscam atender um tipo específico de trabalhador e, conseqüentemente, de consumidor. Mediada pelos interesses do capital, ocorre segundo o autor, a valorização da educação técnica, assumindo o discurso da competitividade, do acúmulo do conhecimento para a produção capitalista e do “aprender a aprender”.

A concepção de uma educação emancipatória, com bases em um conhecimento científico e plural, crítico e com base na autonomia do aluno é substituído por teóricos que apresentam um alinhamento ao pensamento neoliberal. Essa concepção de educação chega ao trabalho do professor promovendo ações padronizadas, hegemônicas, com base em méritos e competitividade, distanciando o profissional da sua concepção política de transformação social e de sindicalização.

Se o interesse está no processo de escolarização para o mundo do trabalho, em que o homem repita de forma ágil, rápido, sem questionamento e permeado por habilidades para o capital, o professor é o primeiro a receber a descaracterização da sua função e atuação social, e é delegado a ele, em muitos casos, a responsabilidade pela desmotivação e o fracasso do aluno.

Nestes aspectos nos dedicaremos no decorrer do artigo ao debate teórico sobre a formação de professores, e assim contribuir com a compreensão sobre o tema, e, em especial, sobre os objetivos do Programa de Iniciação a Docência promovido pelos órgãos representativos do Governo Federal.

Formação de Professores – Debate Teórico

A professora e pesquisadora Bernadete A Gatti (2011) em seu artigo “Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política”, apresenta sua preocupação com a formação dos professores dada uma constatação dos graves problemas sobre o processo de aprendizagem escolar em nossa sociedade. Para ela as licenciaturas se destacam nesse debate sobre o processo de ensino no que refere as estruturas institucionais que estão inseridas e aos conteúdos formativos. Associada a responsabilidade do professor e sua formação sobre os problemas do ensino atual, ela aponta múltiplos fatores que agravam a situação da educação, entre eles os políticos educacionais e de financiamento.

Mesmo assumindo a multiplicidade de fatores para os graves problemas da Educação, Gatti (2011) direciona seu debate para a formação inicial dos professores, especificamente as instituições que oferecem os cursos de licenciatura, as universidades. Na sua compreensão a formação dos professores realizadas em um curso de licenciatura deverá oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam, isto é, um conjunto dos conhecimentos e habilidades para exercer a profissão.

A profissionalização para a autora é possível através de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. E conclui que a formação de profissionais professores, principalmente para a educação básica, precisa partir de seu campo da prática e agregar conhecimentos necessários a este, que serão selecionados em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias para a atuação no trabalho educacional com crianças e adolescentes.

No artigo “A mística da profissionalização docente”, Shiroma (2003) busca discutir a noção de profissionalismo docente usado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso e a centralidade atribuída pelo Estado ao professor como a solução dos problemas educacionais e, também, econômicos e políticos.

Com essa compreensão o discurso que é articulado por agências internacionais de financiamento junto ao governo FHC foi o de por em curso uma reforma educacional específica

e direcionada para afirmação da hegemonia burguesa, isso ocorre através, principalmente, da formação docente. Para a autora a política de formação de professores deu-se por ser tratar dos profissionais que irão qualificar os futuros trabalhadores e por eles os responsáveis por transmitir conhecimentos, valores, posicionamentos, formas de ver e estar no mundo.

Segundo Shiroma (2003) a formação docente, proposta por essa reforma educacional, produziu um processo de conformação dos professores através de uma política de inflexão. Esse processo deu-se através da transferência da formação dos professores das Universidades para os ISEs, a determinação desse espaço como o de formação inicial e continuada, e com isso um único sistema de formação de professores para atuação na educação básica. Com a reforma, aponta a autora, é apresentada a meta para produzir o professor reflexivo, que seria capaz de refletir sobre sua própria prática.

Com o discurso de competência, eficiência, competitividade e produtividade foi moldado um modelo de professor e de escola. O professor deveria se manter constantemente atualizado sob pena de perder o emprego, o cargo e até os direitos conquistados. A escola, dada suas condições objetivas, criou a consciência nos alunos da busca pelo domínio das tecnologias, e com a incapacidade do conhecimento ele estaria fadado a exclusão do mundo do trabalho.

Shiroma e Turmina (2011) no artigo “A (con) formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda”, apresentam o uso do caráter ideológico do discurso de autoajuda no processo de formação de um novo tipo de trabalhador. Para a pesquisa as autoras analisaram três momentos históricos que o discurso de autoajuda está direcionado para o trabalho como materialização de um interesse na construção de uma hegemonia. O primeiro momento é considerado como gênese, século XIX, primeira metade do século XX, décadas finais do século XX e início do século XXI.

As autoras enfatizam que o discurso de autoajuda, em cada período histórico analisado, apresenta conexões entre o que é estabelecido como o trabalhador de novo tipo ao que refere os modos de pensar, sentir e agir, e dessa forma é ideológico.

Os relatórios Faure (1972) e Delors (1996), documentos da UNESCO, segundo as autoras, apresentam propostas para reformar a educação, as prioridades e valores a partir de determinadas concepções de mundo, de trabalho e educação. A UNESCO compreende então que o conhecimento não é suficiente para a atuação profissional, é necessário colocá-lo na vida produtiva e social. Os relatórios apresentam os traços necessários para a formação do trabalhador ideal para a reprodução do capital através do lema “ensinar a ser”, e com isso a concepção de uma educação permanente e global, individualista e flexível.

Nos dois tipos de documentos analisados, segundo Shiroma e Turmina (2011), alimentam uma ideologia da instrumentalidade, da adaptação e do consenso, para isso utilizam exemplos edificantes, expressivos, com modelos de sucesso e figuras notáveis. A literatura de autoajuda, concluem as autoras, “ensina a ser” por fora da escola, e os Relatórios da UNESCO levam esse mesmo discurso para dentro da escola, através das modificações de currículos, formação de professores, organização escolar e gestão educacional.

O artigo “Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise”, Magalhães (2014) nos convida a compreender os aspectos referentes à profissão docente a partir da perspectiva dialética. Para a autora o projeto oficial brasileiro de profissionalização materializa a desprofissionalização docente, e com isso altera as condições de trabalho do professor.

A década de 1990, segundo a autora, é um marco histórico na ressignificação do sentido da economia, com as reformas realizadas pelo Estado, entre elas a educacional. A universidade pública, nesse contexto, necessitava de um posicionamento político, por um lado assumir e manter a ideologia hegemônica, ou enfrentar e resistir as reordenações da hegemonia burguesa.

Ao definir o seu papel na formação de educadores a universidade pública posicionou-se contra as regulamentações que diminuía o tempo e a qualidade epistemológica dos conteúdos, o que acarretaria em profundos prejuízos para a formação e o posicionamento profissional dos professores. Por outro lado, a proposta pedagógica hegemônica procurou adequar a formação do professor e seu perfil profissional, as necessidades do mercado.

Para a autora a pedagogia da hegemonia gerou uma política de certificação no campo da

formação com uma dimensão praticista, o que pode ser compreendido na utilização do discurso e técnicas do aprender a fazer. Com essa formação inicial fragilizada e distante de uma fundamentação científica, os docentes são levados a uma profissionalização com base na lógica mercantil com a promessa de possíveis contribuições para superar ou amenizar as deficiências da educação.

Com essa constatação de disputas entre os interesses do governo e da sociedade para a formação do professor a autora apresenta três direcionamentos para compreender as contradições da profissionalização docente. Primeiro é a construção do foco paradigmático, pois ele busca compreender o caráter contraditório do paradigma científico e suas demandas para a formação e a profissionalização docente. Com esse foco, segundo autora, foi possível compreender que o atual conceito de cientificidade leva os professores a função de forjar sujeitos que respondam aos impactos das mudanças desencadeadas pela globalização e a crise do sistema capitalista.

Segundo é o foco histórico-conceitual, que a autora define como a temporalidade e os espaços que articulam os sentidos produzidos pela profissionalização docente. A constatação da autora com esse foco foi que a atual política de profissionalização alterou o lócus e os modelos de formação, e com isso a construção de um novo perfil profissional denominado de expert com base na compreensão da epistemologia da prática, com estímulos de produtividade e pagamento individualizado aos que dão maior retorno financeiro.

Terceiro foco é o político, que busca na perspectiva contra-hegemônica explicitar o sentido despolitizante absorvida pela atual política nacional de profissionalização. Esse foco para a autora completa a análise ao apresentar as intencionalidades do projeto atual de profissionalização associada a regulação e a gestão do trabalho docente, com isso o professor é desapropriado do valor do seu trabalho, intensifica o processo de alienação e compromete o desenvolvimento de seu posicionamento político e a prática no sentido da ética.

As concepções sobre a formação e profissionalização docente apresentadas pela autora, materializam uma compreensão política em curso que molda o processo de ensino e aprendizagem em duas concepções conflitantes, por um lado a epistemologia da prática que representa os interesses de uma educação hegemônica e determinada pelos interesses da economia. As políticas voltadas para a formação e trabalho do professor o destituem do seu valor e da compreensão de ser produtor do seu trabalho, de sua autonomia e posicionamento político.

Por outro lado, a resistência da epistemologia da práxis que orienta a formação nas universidades públicas com base no conhecimento científico. O professor é respeitado no processo de constituição do conhecimento, se compreende como agente político e transformador de uma realidade educacional e social.

Segundo Gómez (1998) o professor é compreendido como o profissional que a partir da sua formação e desenvolvimento profissional é responsável por conceber sua prática educativa. O autor analisa o território espanhol e aponta quatro principais perspectivas de compreensão sobre a formação dos professores no período pós segunda república.

Primeiro “Perspectiva acadêmica”, dividida entre “enfoque enciclopédico e compreensivo”, o professor é um especialista nas diferentes disciplinas que compõe a cultura e sua atuação está associada a sua formação. Seguida pela “Perspectiva Técnica”, o professor é compreendido como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e os transformam em regras de atuação. “Perspectiva prática”, o professor é considerado como artesão, seu conhecimento é baseado na aprendizagem prática, para a prática e a partir da prática, apresenta duas correntes: o enfoque tradicional, que compreende o ensino como uma atividade artesanal; e o enfoque que enfatiza a prática-reflexiva, reconhecimento da necessidade de analisar a prática do professor quando enfrentam problemas complexos em sala de aula, buscando compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual. E, “Perspectiva de reconstrução social”, o professor é considerado autônomo que reflete criticamente a sua prática cotidiana.

Nestes aspectos Contreras (2002) apresenta a necessidade de resgatar o debate sobre a base reflexiva da atuação profissional, para isso busca compreender a forma em que são abordadas as problemáticas da prática. Nesse aspecto apresenta as características da perspectiva sobre docência compreendida como uma prática reflexiva e analisa como Shon caracteriza essa perspectiva em diferentes campos de profissão. Em um momento posterior apresenta e analisa a visão de Stenhouse sobre a compressão emblemática da concepção de professor como profissional

reflexivo e sobre os professores como pesquisadores. Para compreender a perspectiva entre prática e teoria o autor busca na visão aristotélica e na racionalidade prática indícios para fundamentar a visão da racionalidade oposta a técnica.

Assim, Contreras (2002) apresenta as contradições e contrariedades sobre o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Inicia sua análise com a apresentação generalizada sobre o conceito de “reflexivo”, e aponta o esvaziamento do conteúdo visto o distanciamento da compreensão e convergências teóricas sobre o tema. Segue sua análise e apresenta as apropriações dos conceitos e modelos sobre o professor como intelectual crítico, as dúvidas e contrariedades dessas perspectivas e do próprio conceito de autonomia profissional.

Nesse olhar sobre os conceitos “teoria” e “prática” Sacristán (1999) apresenta o caráter insuficiente do pensamento sobre a educação na ação real de educação. Isso ocorre com base nas compreensões distintas sobre os conceitos, tornando necessária uma observação ampla que proporcionará entender a sua complexidade. Para ele a prática não é somente uma técnica que deriva de um conhecimento sobre o fazer, vai além das ações dos professores e dos estudantes, ela em sua história, é uma cultura.

As considerações enfatizadas pelos autores contribuem na nossa compreensão sobre o debate atual ao que tange o processo de formação de professores, visto as reformulações sobre carga horária para estágio curricular, distanciamento da pesquisa, aligeiramento da formação, entre outros. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência está inserido nesse debate, por um lado a necessidade de qualificação dos profissionais que irão atuar na educação com as novas exigências do mercado, por outro, a aproximação do professor em formação com a prática e o detrimento do conhecimento científico.

PIBID e UEG

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2007 com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) e também do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para a CAPES (2007) os objetivos do programa são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

contribuir para a valorização do magistério;

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

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-aprendizagem;

incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL - CAPES, 2007).

Com o objetivo de promover a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, em Cursos de Licenciatura Presencial Plena, vários graduandos

tiveram acesso à realidade da educação básica da rede pública em diversas partes do país. Com esse contato foi possível promover a iniciação à docência e uma nova dinâmica às escolas parceiras, como a realização de atividades extra curriculares, auxílio em realização de atividades educacionais e artísticas, e até mesmo a aproximação das Universidades com o espaço escolar, dos alunos da educação básica com a Universidade, e dos professores da rede pública de ensino com as atividades realizadas no espaço acadêmico.

As instituições de ensino superior apresentaram um projeto institucional, através do Coordenador Institucional indicado pela instituição com formação e experiência na área de Educação. O projeto institucional foi elaborado com a colaboração dos professores coordenadores de área, que são profissionais com experiência na área de formação e que são responsáveis pela organização dos objetivos e atuação dos alunos em formação na escola campo.

Os alunos em formação docente, sob a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior, participam das atividades previstas no projeto institucional com a supervisão do professor com formação na área do projeto e que atua na educação básica. Os envolvidos recebem bolsas de incentivo oferecido pela CAPES.

Na UEG, o programa iniciou-se no ano de 2012 com a participação de quarenta projetos, em execução em 41 Unidades Universitárias, instaladas em 48 municípios do Estado de Goiás. Para a execução de cada projeto de área foram selecionados seis alunos em formação, um professor supervisor e uma escola da rede pública para que o projeto fosse realizado. Na cidade de Morrinhos o projeto foi realizado no Colégio Estadual Xavier de Almeida. Em Pires do Rio o projeto do PIBID em História foi realizado no Colégio Estadual Martins Borges.

No ano de 2014 a área de atuação dos projetos alcançou o número de doze alunos em formação, dois professores supervisores e até duas escolas para realização das atividades. No caso do projeto PIBID História Pires do Rio as atividades foram divididas entre o Colégio Estadual Martins Borges e o Colégio Estadual Ivan Ferreira. Na cidade de Morrinhos o projeto PIBID História foi realizado no Colégio Estadual Xavier de Almeida e Colégio Estadual Hermenegildo de Moraes.

PIBID e a Formação de Professores de História em Morrinhos e Pires do Rio - GO

Para a compreensão dos objetivos propostos com a pesquisa analisamos o material produzido pelos professores em formação do curso de História, isto é, os alunos bolsistas da UEG, Câmpus Morrinhos e Pires do Rio. Após um levantamento minucioso das produções científicas e participações em eventos conseguimos problematizar as experiências vividas por esses alunos, considerados por nós como professores em formação.

Enfatizaremos aqui aspectos fundamentais para a compreensão do processo de formação dos alunos em docência através do PIBID. Primeiro, a relação Universidade e escola campo Segundo a relação entre a profissão docente e a formação docente, isto é, a relação professor e aluno. Terceiro a experiência com a pesquisa para a realização das atividades, relacionando o aspecto do professor pesquisador. Por fim a experiência com a participação em eventos científicos com a apresentação e publicação de relatos de experiências.

Em um primeiro momento de atuação do projeto os alunos de todos os períodos de formação regular das licenciaturas foram selecionados, desta forma alguns dos envolvidos já conheciam o espaço da educação básica através das atividades do Estágio Supervisionado, outros eram egressos da instituição, mas alguns, através do programa, tiveram acesso pela primeira vez a instituição escolar e a experiência como monitor em uma sala de aula.

Assim, o contato dos professores em formação com o espaço escolar pode ser analisado com múltiplos significados e são relatados com diferentes experiências, isto dada a sensação de envolvimento, responsabilidade e de retorno não mais como aluno, mas como mediador de um conhecimento adquirido na Universidade. Conhecimento que os professores em formação obtiveram nas disciplinas curriculares do curso de licenciatura e que puderam transpor didaticamente para as atividades do projeto, tem-se assim uma nova compreensão do conhecimento e da prática pedagógica.

Desta forma, temos o segundo momento de nossa análise, a relação entre a profissão

docente e a formação docente, o que pode ser materializada pela relação professor e aluno. No caso do projeto PIBID História, UEG Câmpus Morrinhos e Pires do Rio, temos entre os professores em formação, o professor coordenador do projeto, que também é professor e pesquisador na Universidade, e o professor supervisor da educação básica. Nesta relação entre formação, coordenação e supervisão, encontramos uma outra compreensão do ser professor, isto é, a ação do aluno em processo de formação como mediador do conhecimento científico em uma sala de aula da educação básica.

Temos, então, uma relação com a educação pela práxis, o que distancia da concepção do aprender fazendo, isto pois, o ensino perpassa por uma concepção dialética na ação, avaliação e reorganização dada as necessidades do espaço da educação básica, dos métodos de ensino, linguagens e objetivos. Desta forma temos uma educação mediada pela relação com o espaço da Universidade com a escola campo, e principalmente, com as necessidades dos professores em formação e dos alunos da educação básica.

Compreendemos que essa relação entre a profissão professor e o professor em formação é composta durante o processo de planejamento das atividades, realizado com a participação do professor da IES, da escola pública e dos alunos em formação. Assim tornou-se possível a troca de experiências entre os envolvidos e, principalmente a relação entre professores em atuação e em formação.

Compreendemos o espaço da sala de aula, com suas contradições, disputas e necessidades, como um lugar de relações e possibilidades didáticas e de transformação pelo conhecimento científico. Desta forma como analisa Morales (2004) "...O modo como se dá nossa relação com os alunos podem e devem incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só nas matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal" (p.10). Assim temos a dupla compreensão dos alunos em formação, em um primeiro momento a sua relação com a profissão docente e o conhecimento do espaço educacional, seguida pela sua relação com a educação como mediador do conhecimento e não apenas como aluno.

Uma outra relação pode ser problematizada é a aproximação dos professores em formação com os alunos da escola campo. Essa questão não foi problematizada no nosso projeto de pesquisa, mas durante a leitura dos relatos de experiência, das comunicações de pesquisa e resumos em anais de eventos, ela surgiu como uma relação positiva relatada pelos professores em formação nas atividades realizadas em sala de aula. Em alguns casos temos relatos de relações afetivas, visitas dos alunos da escola campo a Universidade, e no caso do PIBID Morrinhos uma aluna que participou de atividades tornou-se acadêmica do curso de História.

A experiência com a pesquisa pode ser compreendida na relação entre as atividades realizadas com alunos na escola básica e os trabalhos acadêmicos inscritos nos eventos como comunicação de pesquisa e publicação de resumos em anais. Desta forma observamos os vários temas abordados durante a atuação dos professores em formação, e a preocupação com o currículo de História.

No primeiro momento do projeto PIBID História Câmpus Morrinhos, ano 2012/2013, os professores em formação abordaram temas como História de Goiás, enfatizando cultura, sociedade, economia e política, e História da África, como recurso didático utilizaram músicas, jornais e imagens.

O projeto PIBID História Câmpus Pires do Rio, ano 2012/2013, enfatizou História de Goiás nos aspectos culturais, enfatizando conceitos como patrimônio material e imaterial, e como recursos metodológicos utilizaram a música, imagens e relatos históricos.

Nos dois projetos verificamos a necessidade da abordagem sobre a História de Goiás, visto que o referido conteúdo consta como exigência no currículo comum para o ensino de História nas escolas de educação básica no Estado de Goiás, mas as instituições de ensino não dispunham de material didático para abordar o tema. O PIBID História UEG, nos dois Câmpus analisados, cooperou com a pesquisa acadêmica sobre a História de Goiás, produziu material didático e realizou atividades que enfatizavam o conteúdo.

Já em 2014, a abordagem do projeto PIBID História Câmpus Morrinhos direcionou suas atividades com os alunos da educação básica para o tema "Conceitos de cidadania, direitos, deveres e respeito", como metodologia utilizaram a técnica do Teatro do Oprimido do Teatrólogo Augusto Boal. E em Pires do Rio o projeto PIBID História foi articulado com referência ao tema "A

construção do conhecimento histórico a partir da aplicação das fontes históricas”, e desta forma problematizou a construção do conhecimento histórico, a produção e utilização das fontes históricas e a necessidade da construção de uma história para o respeito de identidades.

Por fim, a experiência com a participação em eventos científicos, e com isso o compartilhar experiências com outros professores em formação participantes ou não do PIBID. As participações em encontros científicos ocorreram com a apresentação de pôsteres, comunicação oral e oficinas nos respectivos Câmpus de estudo, em outros Câmpus da UEG como em Iporá, no IFG Goiano, Câmpus Urutaí e Morrinhos, UFG Campus Catalão e Jataí, no I Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão promovido pela UEG na cidade de Pirenópolis, e durante o I e II Encontro do PIBID realizado na mesma cidade. E no ano de 2014 uma aluna do projeto PIBID História Câmpus Morrinhos participou com apresentação de pôster no V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do PIBID, na Universidade Federal de Natal – RN.

Com isso o PIBID possibilitou aos professores em formação do curso de História, Câmpus Morrinhos e Pires do Rio, o contato com o ensino, ao propor a elaboração didática de conteúdos para a educação básica, ocorrendo a transposição didática das disciplinas curriculares do curso como História de Goiás, História da África, História do Brasil, História Contemporânea e Metodologia da pesquisa em História.

E, também, possibilitou aos professores em formação o contato com a extensão ao aproximar Escola Campo e Universidade, isso ocorreu na realização de atividades na escola, mas também na aproximação dos alunos da educação básica com a Universidade em datas comemorativas e festivas.

A pesquisa foi a relação mediadora da proposta do PIBID História, Câmpus Morrinhos e Pires do Rio, materializando assim a relação professor pesquisador. As aulas e oficinas realizadas eram precedidas por momentos de planejamento, pesquisa, problematizações e com isso foi possível a diversidade de metodologias de ensino e de recursos pedagógicos.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência apresenta suas contradições ao que tange a formação docente como o número restrito de alunos atendidos com o projeto. Isto pois, o número é limitado de alunos bolsistas e conseqüentemente os que tem acesso ao processo de iniciação a docência, com isso o conhecimento da realidade escolar através das atividades no cotidiano das instituições de ensino torna-se restrito, seletivo e até mesmo excludente.

Ocorre também uma distinção entre professores regentes que acompanham os alunos e recebem bolsas e os demais colegas, gerando assim profissionais com favorecimentos em suas práticas pedagógicas, com a intervenção dos alunos nas aulas, e distinção econômica, visto que a bolsa é destinada para alguns profissionais. Infelizmente esses fatores contribuem para o processo de disputa entre os profissionais da educação básica, enfraquecendo a luta e o debate sobre a profissionalização docente.

Por outro lado, o programa cumpre seu objetivo ao iniciar o professor em formação na educação básica, os alunos envolvidos têm acesso a uma diversidade de conhecimento, experiências e práticas que serão fundamentais para a atuação profissional. Com base nos relatos analisados podemos afirmar que os alunos que participam do programa de iniciação a docência têm condições, mediadas pela bolsa, conhecimento e o tempo de envolvimento no projeto, de atuarem com mais segurança se comparados com os alunos que não participaram do projeto. Além da experiência com a pesquisa, extensão, escrita acadêmica e participação de eventos.

Com isso é possível compreendermos a experiência transformadora que o PIBID possibilitou aos alunos participantes, como é o caso do aluno E J Pires (PIBID História Morrinhos) ao afirmar “Com o PIBID aprendi a me comunicar, a articular minhas ideias e conhecimento”. E, também a definir a profissão dos envolvidos, como é o caso da aluna D H Barbosa (PIBID História Morrinhos) “A experiência que obtive em participar das atividades do PIBID me fez perceber que não pretendo ser professora”. Nos relatos de experiência dos dois alunos é possível compreendermos que a iniciação a docência transforma o aluno bolsista em um possível professor ou mesmo impede que a profissão possa ser ocupada por pessoas que não se identificam.

A partir da análise do material produzido pelos professores em formação dos dois projetos

do PIBID História percebemos que o processo de ensino e aprendizagem construído teve como base a educação pela práxis. Isto é, um processo dialético de conhecimento do espaço de atuação, a escola campo, dos alunos envolvidos e suas realidades. Com referência ao reconhecimento do espaço e do público que o projeto foi desenvolvido os conteúdos, metodologias e recursos foram estudados, avaliados, repensados.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. (Capítulos V, VI). p.105-188.

GATTI, Bernadete. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. Em: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs) **Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 303-324.

GÓMEZ, A. Pérez. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas In: SACRISTÁN, J, GÓMEZ, A. Pérez **Compreender e Transformar o Ensino**. Artmed, 1998. p. 353-379.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia, Kelps, 2014.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.
SACRISTÁN, J. Gimeno. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. RS: Artmed, 1999. p. 70-98.

SAVIANI, Dermeval (2010). “Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. **A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda**. 34ª. Reunião Anual Anped. Educação e Justiça Social, Natal, 2011.

Recebido em 23 de fevereiro de 2020.

Aceito em 17 de março de 2020.