O PIBID – HISTÓRIA E A ESCOLA: A SALA DE AULA COMO OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

PIBID-HISTORY AND SCHOOL: THE CLASSROOM AS A TRAINING WORKSHOP FOR TEACHERS

Márcia Pereira dos Santos [1]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar o grupo PIBID-História da UFG/Regional Catalão e o trabalho desenvolvido pelo mesmo no Colégio Parceiro – Colégio Estadual Maria das Dores Campos. O artigo abordará as escolhas, discussões e os projetos empreendidos pelo grupo, refletindo sobre o papel do PIBID-História na formação dos futuros professores de História, pois ao permitir ao graduando a experiência de conviver com a escola, o Programa remodelou a formação docente que se tinha até então, restrita às disciplinas pedagógicas e estágios supervisionados. O trabalho contribuiu também para que o graduando se visse na condição de aprendiz, dentro de uma "oficina", que está sob a responsabilidade da professora que, nesse processo, se tornou-se sua "mestra". Assim, o artigo é um relato de experiência de formação docente e, ao mesmo tempo, um processo de reflexão e interpretação sobre essas mesmas experiências.
Palavras-chave: Formação Docente; História; PIBID.

Abstract: The objective of this article is to present the PIBID-History group of the UFG/Regional Catalão and the work it develops in the Partner School - Colégio Estadual Maria das Dores Campos. The article will discuss the choices, discussions, and projects undertaken by the group, reflecting on the role of PIBID-History in the training of future history teachers, since by allowing undergraduates to have the experience in the school, the Program remodeled the teacher training that had previously existed, which was restricted to pedagogical courses and supervised internships. The work also helped the undergraduates see themselves as apprentices within a "workshop," which is under the responsibility of the teacher, who in this process becomes their "master." Thus, the article is a report of the teacher training experience as well as a process of reflection and interpretation about these experiences.
Keywords: History; PIBID; Teacher Training.

[1] Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

1 – INTRODUÇÃO

Nem sempre nos damos conta do significado que as múltiplas salas de aulas pelas quais passamos têm em nossas vidas de professoras. Quando éramos estudantes, o professor ou professora parecia um ser pronto, que estava ali pois aquele era o seu lugar. Dificilmente nos perguntávamos como se tornara docente. Hoje, no papel inverso, em que temos a função de reger salas de aulas, nos colocamos a pergunta de outra maneira: como formar professores para um mundo bem diferente daquele em que éramos estudantes? É na busca dessa resposta que esse artigo, nascido de nossa experiência com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela CAPES, e desenvolvido na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, na área de História, e no Colégio Estadual Maria das Dores Campos, CMDC, foi elaborado. Tomamos as experiências do dia a dia, do contato com os bolsistas e a observação do seu trato com a sala de aula e com os projetos desenvolvidos como nossa base de discussão.

O recurso ao cotidiano a às experiências vividas remetem, ainda, à nossa própria formação como professoras e pesquisadoras em História Cultural. Isso em muito influenciou nosso trabalho e escolhas, haja vista a perspectiva de interpretar a história a partir da cultura. Esse ponto de partida teórico foi fundamental ao processo de elaborarmos nossas estratégias de desenvolvimento do Programa porque nos indicou o caminho metodológico, as fontes e, sobretudo, como ler e interpretar tais fontes para o ensino de história. Dessa forma, e nos inspirando em Geertz (2008), tomamos a cultura como uma teia de significados que está para os homens e mulheres como um suporte de suas vidas e, em nosso caso, em nossas formas de aprender e ensinar, pois também a escola é uma dessas teias de significado e produz cultura, uma cultura que podemos, como nos diz Farias (2010), chamar de cultura escolar. Ou seja, nosso trabalho todo se construiu à luz de reflexões tecidas no intuito de problematizar a história, como nos orienta Roger Chartier (1988) a partir das maneiras com as quais os sujeitos leem e dão a ler o mundo em que vivem, e elaboraram suas representações e práticas. Essa perspectiva, assim, nos fez eleger como centro de nosso trabalho o grupo como um todo: os estudantes da escola, os bolsistas e nós mesmas.

Nosso grupo PIBID-História foi formado em agosto de 2011, quando dentro da UFG abriu-se a possibilidade de a disciplina História ser contemplada com o Programa. Inicialmente trabalhamos como 6 bolsistas, vindos de diferentes séries da graduação em história – do primeiro ao oitavo período – portanto com aportes teóricos diferenciados. Éramos, então, um grupo relativamente grande – ao todo 8 pessoas. Nossa primeira tarefa era, conhecer esse grupo, fazê-lo consciente de si mesmo e, mais, fazê-lo perceber-se como sujeito de sua própria formação como futuro docente da disciplina história. No entanto, como era uma experiência nova, também nós nos questionávamos: qual era nosso papel em relação a esse grupo de estudantes e como fazê-los lidar

com um grupo maior ainda que eram os estudantes da escola alcançados pelo programa?

Isso porque pensar o papel do professor formador parecia-nos, sobretudo, problematizar os contextos de formação, as práticas formativas, mas sobremaneira a perspectiva teórico-metodológica que se assumi ao empreender tal tarefa. Como Antonio Nóvoa (1992, p.7) visualizamos nossa função sabendo que:

> "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participadas. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. "

2 – OS AFETOS

Os enfrentamentos do dia a dia na escola são diversos. Não é apenas dar uma aula, ensinar, mas é também reger um mundo que nem sempre nos é favorável porque marcado por um conjunto muito heterogêneo de pessoas. Sabendo dessa condição própria da escola, nossa primeira ideia para implantação do PIBID-História no CMDC foi estabelecer, dentro do projeto de ação que nos guiava, um processo de formação teórica no qual os bolsistas, tomando contato com leituras e reflexões sobre formação de professores, ensino de história, teoria e metodologia da história, temas e problemas da sala de aula, entre outros, se prepariam para efetivar ações específicas dentro da escola.

No primeiro e segundo mês de atividade essa perspectiva se mostrou acertada e muitas reflexões e debates foram ricamente travados entre o grupo. Os bolsistas puderam se conhecer, conhecer a professora supervisora e a coordenadora e criar um ritmo de trabalho conjunto que parecia lhes dar segurança e ânimo para as tarefas do programa. Porém, se a ideia era trabalhar em conjunto com a escola parceira, não fazia sentido ficar no plano das discussões teóricas e adiar a ação efetiva dos bolsistas. Isso também derivado de nossa percepção de tomar o PIBID, em sua capacidade de ser uma rede formativa, na qual cada participante sabe-se em formação, ou seja, não é um Programa que individualiza o processo de formação, as torna-o coletivos, pois entende que " a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mutua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1992, p. 14). A perspicácia desse entendimento se mostra, pois, como se verá mais adiante, nas escolhas feitas para o projeto. Com isso, decidimos que o nosso projeto maior seria desenvolvido a partir de pequenos projetos, entendendo que esses pequenos projetos, forjados pelo grupo e aplicados na sala de aula, permitiriam aos bolsistas serem protagonistas de uma verdadeira oficina de experiências didáticas. E mais, se partíamos da perspectiva teórico-metodológica da história cultural, tal como defendida por Chartier (2010) e Pesavento (2008) nossos projetos

tomariam a cultura com seu tema e os bens culturais como suas fontes e motivos, atendendo as demandas da escola, ao processo formativo dos bolsistas e a nós mesmas em nosso papel formador, pois a experiência da cultura como porta de entrada para relacionar passado e presente parecia-nos uma boa escolha para que pudéssemos também exercitar com os estudantes da escola e com os bolsistas a percepção da História e seu ensino como um vasto campo de possibilidades que poderiam então entender o passado não como dado, pronto e acabado, mas como também estando por ser instruído, elaborado à medida que o presente lhe coloca questões que só podem ser respondidas de forma histórica.

Com isso nasceu o primeiro projeto. Com a perspectiva de discutir os temas transversais, os bolsistas se prepararam para uma primeira tentativa de dialogar com os alunos do ensino fundamental sobre o tema "Consciência Negra", já que se aproximava o dia 20 de novembro, data na qual se comemora o Dia da Consciência Negra no Brasil. Nosso público era composto de estudantes do ensino fundamental II, especificamente alunos de 7º e 9º anos, turmas atendidas pelo programa naquele período. Muito empolgados, os bolsistas se aventuraram por músicas, vídeo clips, poemas e crenças religiosas, imagens e teorias sobre a África, sobre a escravidão, racismo, preconceito e outros temas relacionados que pudessem ser levados aos estudantes e os despertassem para a discussão. A "aula diferente" foi então elaborada com o objetivo maior de mostrar a história dos negros no Brasil; a violência escravocrata; a cultura negra vilipendiada pelo homem branco; e os desafios atuais de homens e mulheres negros no Brasil.

O grande dia chegou e os bolsistas, munidos de suas discussões, da parafernália tecnológica necessária aos seus slides – notebook, *data show*, caixas de sons – e de seus temores, se postaram na sala de aula, de uma turma de 7º ano e iniciaram sua aula. Sem fugir do padrão da aula expositiva, apresentaram o tema, mostraram vídeos e poemas, contaram curiosidades, esforçaram-se para manter interessada uma turma grande em uma sala pequena, expuseram teorias e fim da aula. A mesma aula, foi repetida em outras 3 turmas e no dia seguinte mais 3. Uma sensação incômoda tomou conta do grupo ao fim desse trabalho: nada saiu como o planejado, os estudantes não se entusiasmaram com a discussão, os bolsistas se constrangeram em estar à frente da sala de aula e a sensação de um fracasso era quase palpável. A professora supervisora, destacando a dificuldade com a disciplina e o número de alunos, lembrava aos bolsistas que a realidade da aula e o planejamento da mesma, são coisas diferentes; os bolsistas tentando entender o que deu errado, em muito se culpavam por não darem conta de realizar o que tinham planejado; e a professora coordenadora, no papel de apaziguadora, dizia que estava tudo bem, que no começo é assim mesmo e que era preciso não desanimar.

Mas estava tudo bem? Não, não estava mesmo e alguns dias depois da atividade uma reunião de avaliação dos trabalhos foi realizada. A primeira pergunta: o que vocês acharam da experiência? A resposta unânime? Assustadora!

Isso nos instigou a avaliar o processo vivido e questionar o que podíamos fazer dali em diante. A primeira percepção foi: a sala de aula é um lugar de surpresas. Mesmo uma única turma é variável segundo temas, segundo abordagens, segundo estilos de aula, e mais, segundo quem é o professor que está à sua frente. Essa descoberta nos levou a indagar, qual é o impacto de uma aula conduzida por 6 pessoas, quando a turma está acostumada a ter uma única professora? Qual o impacto da aula para o bolsista que é recém-chegado à universidade e outro que está saindo?

A busca pelas respostas nos conduziu à reflexão de que primeiro é preciso pensar nas pessoas envolvidas no processo. O ensino de história depende da concepção de história que se tem e isso, no nosso caso, envolvia pensar como Marc Bloch (2001) que a história é a ciência dos homens no tempo, então, o que mais importa são os sujeitos históricos e, no seu ensino isso não pode ser desconsiderado, o que deve ser mais interessante ao docente são os homens e mulheres, alunos e alunas, que ali estão ora desafiando, ora sendo desafiados pelo que lhes chega. Isso implica em que um conteúdo, um tema de discussão, uma aula ou mesmo um projeto não é um sucesso apenas por uma super preparação, mas também pela forma como quem o conduz cativa a atenção de quem o recebe.

A certa altura do trabalho, os bolsistas e nós mesmas fomos pressionados a pensar no papel que a experiência da sala de aula tem na formação de professores futuros. Ou seja, não bastava pensar na sala de aula apenas como um campo de conhecimento formal, era preciso tomá-la, na sua grandeza, como campo de experiências e de afetos, como um espaço de relação entre teoria e prática, o que nos impunha pensar que o que sabemos sobre história, deve se articular com as vivencias de quem ali está, pois como Rüsen (2007, p 15-16), acreditamos que:

> "[...] refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história [...]. Deve-se investigar, explicitar e fundamentar os pontos de vista e os particulares que se aplicam ao uso prático do saber histórico. A relação para com a vida, inerente à práxis científica mesma, precisa ser refletida. Essa relação pode então ser utilizada conscientemente quando a ciência da história (melhor: os historiadores) é chamada a explicitá-la. E os especialistas são constantemente chamados (quando não, forçados) a isso, por exemplo, na elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de história, na elaboração de projetos de pesquisa ou nos comitês de planejamento de museus. Só essas circunstâncias já bastariam para evidenciar que a relação do saber histórico com a prática não se esgota no debate sobre a objetividade. "

E foi com essa inspiração que rearticulamos os novos projetos, tomando-os como oportunidade de experimentar a formação dos bolsistas, no processo de seus trabalhos com as turmas da escola, e pensar nossa própria formação do processo de acompanhamentos dos trabalhos, nas avaliações e nas reflexões que os mesmos nos permitia durante e depois de sua execução. Disso resultou uma nova perspectiva de trabalho que pudemos, ao longo de 3 anos, ir construindo e

melhorando à medida que experimentávamos as salas de aula como oficinas de se aprender um ofício, o ofício de professor de história.

3 – OS PROJETOS

Essa nova perspectiva nos abriu a oportunidade usar a criatividade e, até mesmo uma certa ousadia em construir projetos de ensino e assim, à medida que surgiam temas e necessidades, fomos montando as ações, o que resultou em mais de 15 projetos, ao longo de 3 anos de trabalho, dos quais aqui destacaremos 5, pois foram aqueles que mais nos deram condições de refletir sobre a formação docente, a importância da experiência com a cultura escolar e nossa percepção sobre o que fazíamos e os resultados que tínhamos, positivos ou não.

A primeira demanda, apresentada pela professora supervisora e pelo conteúdo mínimo de História, proposto pela Secretaria de Ensino de Goiás, foi justamente o tema a história de Goiás. A professora supervisora informou que este é um tema que não tem produção didática adequada à sala de aula do ensino fundamental II e que, por isso mesmo, era sempre muito difícil ministrar tal discussão e, ao mesmo tempo, fazê-la compreensível aos alunos. Em sua leitura, os futuros professores precisavam ter essa formação para que pudessem suprir sua ausência em sala de aula e sua orientação foi que os bolsistas produzissem material didático sobre o tema e que os usasse em sala de aula para validar sua pertinência. Assim, elaboramos o projeto "História de Goiás" que constou de uma proposta de trabalho com oficinas temáticas que trataria dos temas sugeridos pela professora supervisora.

Os bolsistas, então, se propuseram ao estudo e à pesquisa e elaboraram 3 oficinas de ensino: 1) a formação de Goiás com a chegada dos bandeirantes; 2) A chegada da ferrovia e seus impactos na vida local; e 3) a transferência da capital para Goiânia e a vida atual do Estado. Primeiramente foi necessário um grande levantamento bibliográfico sobre o que se tem produzido em Goiás e, a partir desses estudos - alguns muito importantes como o trabalho de Nasr F. Chaul, (2002) os trabalhos de preparação foram iniciados. Nessas oficinas foi possível problematizar com os estudantes da escola como se constituiu, no tempo, a vida no interior do Brasil, como se formou sua dinâmica desde a era colonial e como a conformação social e cultural do lugar foi se dando. Os estudantes se entusiasmaram sobre a maneira da discussão e, alguns temas geraram debates acalorados como a oficina que discutiu a história da chegada do trem de ferro e seu impacto na vida cotidiana das cidades, até porque viviam em 2012, ano da consolidação do museu municipal de Catalão justamente na antiga estação de trem de ferro. Muitos estudantes tiveram, a partir dessa oficina, a curiosidade de ir conhecer o museu local e compreender seu funcionamento.

As oficinas valeram-se de documentação variada: músicas, fotografias, mapas, literatura e as próprias cidades como forma de levantar a discussão. Isso impôs discutir com

os bolsistas como os bens de cultura e as representações sociais, podem ser tomados como elementos didáticos no processo de estudo da história, pois como acredita Pesavento (2008, p. 39):

> "As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar desse mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade pautem as suas existências. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. "

Um outro tema bastante marcante, durante essas oficinas, foi a chegada dos bandeirantes a Goiás. Esse tema, ainda hoje, é um marco de memória na vida goiana, e os estudantes foram levados a perceber como nomes de ruas, praças, avenidas, estações de TVs e outros se tornaram lugares de memória que remetiam à figura do Anhanguera – o herói desbravador, cultuado como descobridor de Goiás, mas que também foi apresentado na sua condição de homem do seu tempo, portanto, homem cujas ações significaram a escravização e matança de indígenas, a instauração de uma violenta busca por ouro e pedras preciosas que se sustentava no sistema da escravidão.

A realização das oficinas permitiu aos bolsistas pensarem em muitos problemas e situações vividas pelos docentes que precisam ensinar a história de Goiás, mas que em sua maioria, não tiveram tal tema como disciplina da graduação, ou ainda, muitos desses professores, apesar de terem, no período de graduação, pesquisado a história de Goiás, não tiveram a oportunidade de usar essas pesquisas como ponto de partida para se discutir em sala de aula o tema. Dessas oficinas nasceu a preocupação em se problematizar porque é difícil ensinar a história de Goiás, discussão essa que perpassou por todo o desenvolvimento do projeto (SILVA, et. all, 2014).

O que se percebeu com esse projeto foi a importância de se poder preparar a aula, a oficina de ensino, recorrendo a materiais usais - o levantamento bibliográfico realizado foi de fundamental importância – mas também usando da criatividade para trazer para a sala de aula documentos históricos variados, bem como outras leituras do passado permitida pelas marcas de memória que o passado deixa e que o professor pode se apropriar como meio de se ensinar história. A cidade de Goiânia, por exemplo, foi reinventada em sala de aula, a partir de fotografias e os estudantes puderam, acompanhando as imagens, visualizar como esse lugar foi construído por sujeitos históricos que nem sempre tem seus nomes fixados em monumentos, mas que se não fosse o seu trabalho não haveria a nova capital.

Assim, o ganho com esse projeto foi imenso, pois colocou para os bolsistas a importância, em sua formação como docente, de se criar materiais didáticos que não possuem. Isso, de certa forma, se tornou um meio até mesmo de se fazer a problematização do uso do livro didático na escola, pois em sua perspectiva universalista, as histórias do lugar não são contempladas e isso implica ou ficar na

ausência desses materiais e se contentar em "pular" o tema, ou a se aventurar por produzir meios de se ensinar. O grupo percebeu que a aventura de se criar materiais didáticos é fundamental para uma atuação docente melhor. E todas as oficinas foram montadas como material didático para divulgação posterior. Esse grande projeto estabeleceu o horizonte a partir do qual os outros seriam, dali por diante, produzidos. Mas colocou ainda a importância de se perceber a sala de aula, ou no caso, a oficina de ensino como um momento singular, pois como acredita Schmidt (1998, p 57), a aula "é o momento em que ciente do conhecimento que possui o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimentos histórico existente através de um espaço e de uma atividade que edificou esse conhecimento" e, ainda, foi partindo do que é próximo dos alunos, a cultura que se evidencia nas fontes utilizadas, que os bolsistas puderam fazer aquele conhecimento significante para os estudantes, já que a aula de história, aquele momento de encontro com o passado, não foi um abstração, mas um processo de elaboração de uma identidade ente os sujeitos ali presentes e o conhecimento histórico que lhes foi exposto.

O segundo trabalho, também muito importante para o grupo, foi o "Projeto História na Biblioteca". No primeiro semestre de 2012, as escolas públicas estaduais goianas se encontravam em greve de professores e isso, para o grupo PIBID-História, significou a busca por atividades que pudessem ser realizadas fora da escola, mas tendo-a como horizonte final. Aproveitando que o Curso de História havia recebido a doação de uma biblioteca particular de um historiador goiano, o grupo se dispôs a elaborar alguma atividade com esse material. Quando a referida doação chegou, a surpresa foi geral: os livros, revistas e outros impressos encontravam-se em uma situação lamentável: sujos, cobertos de poeira, contaminados por insetos e sem condições de serem disponibilizados para uso do público da Biblioteca da UFG/Regional Catalão. Assim, criamos o projeto, propondo que o mesmo se realizasse em 3 etapas: 1) limpeza, higienização, catalogação e disponibilização do acervo para cadastramento da biblioteca e posterior uso; 2) elaboração de aulas temáticas sobre a história das bibliotecas e do livro no mundo; e 3) realização de uma visita guiada à biblioteca com os estudantes da escola parceira, para que conhecessem como é o trabalho ali realizado, o acervo e a importância que a biblioteca tem em uma instituição de ensino.

A primeira parte do projeto foi realizada com a ajuda, além dos bolsistas, de voluntários – outros alunos e alunas do curso de história – pois foi um árduo trabalho que demandou muitos dias de atividade: o impacto do trabalho foi grande pois tivemos que aprender a limpar, higienizar, catalogar e, mesmo, aprender a fazer o processo de seleção e descarte de livros irrecuperáveis. Foram recuperados mais de 2000 livros e os mesmos foram disponibilizados à biblioteca da UFG. Nesse trabalho, discutiu-se a importância de se pensar o livro como um material fundamental ao trabalho docente e mais, a importância de não se pensar nas aulas cotidianas, a partir

apenas dos livros didáticos que são importantes sim, mas não dão conta por sua própria natureza, de sustentar os docentes na sua tarefa de elaborar discussões, problematizar temas e refletir sobre o passado.

Terminada a primeira etapa do processo, iniciamos a elaboração das oficinas de ensino, que compreenderam duas partes: 1) A história do livro e 2) a história das bibliotecas. Formatadas como aulas expositivas dialógicas, essas oficinas contaram histórias a partir de curiosidades sobre bibliotecas e livros, tomando também, como ponto de reflexão, a visão cinematográfica sobre o tema a partir do filme *Alexandria*. No processo de elaboração das oficinas os bolsistas tiveram contato com uma rica bibliografia sobre o tema, especialmente os trabalhos do historiador Roger Chartier (2007, 2010), e puderam ainda problematizar o trato com os livros que é o principal material de trabalho da disciplina história.

O historiador realiza seu trabalho com vistas à produção de livros, daí nossa dependência para com a palavra escrita e seu principal suporte, o papel. Logo, quando a greve dos professores terminou – infelizmente um processo doloroso para todos, pois apesar da grande adesão ao movimento, as suas reivindicações não foram atendidas – pudemos fazer a terceira parte do projeto, que foi a visita guiada à biblioteca: os estudantes da escola parceira foram em uma manhã para a universidade, participaram da oficina sobre a história do livro e da biblioteca e, em seguida, foram levados para conhecer a biblioteca, sendo guiados pela equipe da biblioteca que também compunha o projeto. A surpresa foi, por parte dos bolsistas, a receptividade que a atividade teve entre os estudantes, que inicialmente diziam não gostarem de ler, mas que ao longo da atividade foram se interessando mais e mais pela leitura, inclusive questionando as condições ruins da biblioteca da escola.

Na terceira etapa do projeto, que envolveu muitas outras pessoas além dos pibidianos, a importância das parcerias interinstitucionais ficou patente na formação dos futuros professores, que foram levados a refletir como os espaços de ensino e aprendizagem são amplos e, muitas vezes, a escola precisa se abrir para os mesmos para que o gosto pela história e a percepção de seu valor, seja compreendido pelos estudantes. Refletindo sobre esse projeto, ficou-nos patente a condição necessária de se lidar com a cultura escrita como um processo formativo. Se aprender e ensinar história são atos que dependem da cultura escrita também é preciso que se tenha consciência do dignificado da escrita no mundo em que se vive. Houve, a nosso ver, uma tomada de consciência por parte dos estudantes do que é fazer parte de um mundo em que a escrita rege a vida e, mais, uma percepção por parte dos bolsistas de que historicizando as marcas de cultura, a mesma vai se evidenciando em sua densidade de modo que as teias de significado, tal como propostas por Geertz, como meio de se interpretar a cultura, se mostram. Nesse movimento nos aproximamos do que tem sido teoricamente chamado de educação histórica (SILVA, 2010), pois se trata também de tomar o passado na sua dinâmica de transformação, na sua capacidade de instruir os sujeitos preparando-os para a vida

e, ainda, dando-lhes consciência do mundo em que estão e como este mundo está crivado de práticas, atitudes e representações. Foi com este projeto que os bolsistas se viram na condição de sujeitos críticos reflexivos, pois puderam debater com os estudantes o impacto da escrita na própria forma de se contar o passado, à medida que puderam problematizaram a noção de pré-história e história.

Um outro projeto que rendeu muitas atividades e que ampliou em muito a noção de docência dos bolsistas foi a participação do "Projeto Espaço das Profissões", da UFG/Regional Catalão. Esse projeto tem como foco que cada curso de graduação da universidade mostre ao público escolar da cidade o que é seu trabalho e que profissional ele forma. Nessa perspectiva, a partir de 2011, o grupo PIBID-História, em conformidade com a coordenação do curso de História, tomou para si a tarefa de montar a sala temática do curso e de apresentar o mesmo e sua maneira de ver o trabalho do professor de história e do historiador.

Primeiramente – para a ação no Espaço das Profissões – o grupo decidiu que seriam as discussões realizadas no PIBID-História que dariam o tom da sala temática, por isso, em 2011, a opção foi fazer uma problematização da cultura goiana e sua importância na história e na formação dos futuros profissionais da história, já que o grupo estava trabalhando a história de Goiás na escola parceira. A sala foi muito visitada e o público gostou especialmente da apresentação de uma Procissão do *Fogaréu* – prática tradicional católica goiana que relembra o drama de Jesus na sexta-feira da paixão - dramatizada pelos bolsistas e remissiva a cultura popular goiana.

No ano seguinte, 2012, a ideia foi relacionar o ofício de historiador e professor de história com a guarda e salvaguarda de documentos históricos e objetos de memória, e por isso o grupo fez uma mostra fotográfica sobre a história da cidade e um mini museu, com objetos históricos, livros raros, artefatos culturais de grupos étnicos – particularmente uma mostra de artesanato haitiano. Novamente, a atividade se mostrou acertada e condizente com os objetivos do grupo PIBID.

Em 2013, a opção, como se estava trabalhando com cinema, nas atividades do PIBID, foi montar uma sala temática sobre cinema, com discussões e problematizações de filmes, exposição de filmes históricos e rápidas palestras sobre arte e cinema. Essa foi uma das salas mais movimentadas pois os bolsistas optaram por vestirem-se de personagens de filmes atraindo a atenção dos visitantes com tipos como a Doroty, de *O mágico de OZ*; o Curinga do filme *Batma*n; *Cleopatra*, do filme de mesmo título; a Sininho do filme *Tinker Bel*; e Vivian Ward do filme *Uma linda mulher,* bem como personagens do filme *Laranja Mecânica*.

A participação do grupo nesse projeto e as discussões sobre cinema foi particularmente interessante na formação dos bolsistas, pois os colocou no papel de pensar e falar sobre suas expectativas profissionais e, mesmo, sobre o que é o trabalho do professor/historiador. Notadamente é um projeto que exige reflexão sobre o que se está aprendendo e, em

nossa avaliação, a condição do bolsista PIBID de estar em contato com a escola lhes dá condição de problematizar a profissão e apresentá-la sem idealizar, mas considerando suas dificuldades, contradições, dilemas e, sobretudo, sua importância na vida das pessoas, dos sujeitos históricos, na sua existência como sujeito de suas vidas e suas histórias. Por mais que o curso de história não tenha a maior demanda da universidade, sem dúvida, o papel do PIBID no "Espaço das Profissões" tem feito a diferença, pois hoje temos vários alunos e alunas que vieram para o curso depois de participarem da atividade. Nesse projeto importante se fez a reflexão sobre a profissão de professor. Não é novidade dizer que ser professor hoje no Brasil é uma escolha problemática, haja vista que além de um desprestígio social - torna-se professor aquele que não soube fazer outra coisa - a desvalorização do trabalho - seja em forma de baixos salários, péssimas condições de trabalho entre outros - tem implicado tanto na baixa procura pelos cursos de licenciatura, quanto pela alta taxa de desistência verificadas nessas graduações. Como nos diz, ironicamente, Saviani (2009) quem discute formação de professor e sua profissão não pode se abster desse debate, já que uma formação dever ter no seu horizonte um bom emprego e uma perspectiva ampla de atuação social, o que ainda inexiste em nosso país, pois a educação em geral, e em particular aquela que forma professores, ainda não foi tomada como prioridade para o próprio desenvolvimento capitalista do país.

Essas oficinas permitiram aos bolsistas problematizar a profissão de professor como uma escolha e, portanto, como um processo que depende tanto de se ter consistência teórica como prática, o que depende, defendemos, de se ter a capacidade de se perceber como sujeito em formação também em sua consciência histórica, se entendemos, como Rüsen, que a " consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é importante". Portanto, a consciência de ser professor, de fazer essa escolha não passa apenas pelo desafio de se inserir em um universo científico, mas de fazê-lo pertinente à própria vida, o que nos leva a defender a profissão de professor de história como fundamental em nossa sociedade, pois

> "[...] se ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos, é essencial localizarmos no campo da História questões/temas/problemas considerados relevantes para a formação da consciência histórica dos alunos. Isso requer um diálogo crítico com diferentes sujeitos, lugares, saberes e práticas; entre a multiplicidade de culturas, etnias, sociedades. Ressalto aqui, concordando com Sacristán (1998), o papel do professor, no caso de História, como um agente ativo, decisivo na seleção e concretização dos conteúdos e dos significados dos currículos. " (FONSECA, 2010, p.6).

Um quarto projeto, desenvolvido em 2013, foi a História do Carnaval. A professora supervisora solicitou aos bolsistas que elaborassem um trabalho que pudesse ser usado

em variadas turmas da escola, já que sendo o mês de fevereiro e início das aulas a escola enfrentava um processo difícil de falta de professores. Dessa forma, os bolsistas pensaram no tema do carnaval, pois era o tempo da festa e construíram o projeto dividindo-o em 3 fases: a primeira destas seria problematizar em aula expositiva dialógica a história do carnaval desde suas origens europeias até a apropriação brasileira da festa; a segunda fase seria um trabalho prático e artesanal de confecção de máscaras carnavalescas com vistas à terceira fase; ou seja, a realização de uma festa de máscaras.

Inicialmente as turmas tiveram muita resistência ao projeto, já que a maioria dos alunos dizia não gostar de carnaval. Isso implicou em que os bolsistas tiveram que pensar como fazer para chamar a atenção dos estudantes. A escolha então recaiu por apresentar o carnaval de máscaras de Veneza – Itália, uma das formas clássicas da festa e cuja influência pelo mundo é grande, o que atraiu muito a atenção dos estudantes, e problematizar a existência em Catalão da escola de samba Titulares do Ritmo. Os alunos foram sendo cativados pelas curiosidades e se interessaram muito pelos primórdios do carnaval no Brasil, entendendo a complexidade da festa e as transformações que sofreu ao longo do tempo.

Interessados pelo que descobriram sobre o carnaval, a oficina de máscaras foi muito bem aceita e todos os estudantes – sem exceção – produziram máscaras para a festa, fazendo cada um a sua, a seu modo e de acordo com sua personalidade. Por fim, realizou-se a festa – um recreio festivo em que os estudantes puderam se divertir com suas máscaras, não ao som de samba como era esperado, mas ao som do funk, mais ao gosto do público. Nesse projeto algumas coisas se destacaram: é preciso uma luta do professor de história para problematizar imaginários arraigados sobre determinados temas.

Nas primeiras aulas, os estudantes alegavam que o carnaval é apenas uma "bagunça". Após a discussão construída pelos bolsistas, com uma ampla bibliografia sobre o tema, os estudantes já conseguiam visualizar o carnaval como marca da cultura de nosso país e do mundo cristão ocidental. Ou seja, foi preciso discutir com eles como se veem as coisas, como entendem o mundo, como o carnaval é mostrado nas mídias, para que pudessem também, mesmo não gostando do festejo, compreender o significado cultural do mesmo. A adesão ao recreio festivo mostrou ao grupo PIBID-História que os alunos entenderam o que foi discutido e puderam participar sem nenhum problema da alegria e brilho que a festa possui. Dessa forma, o espaço da sala de aula deve ser aproveitado pelo docente como espaço de transformação de ideias, de questionamento de imaginários e ainda da quebra de preconceitos.

Novamente estudantes e bolsistas foram colocados no quadro de em fretamentos das práticas e representações que alimentam a sociedade e a faz resultante das ações humanas. Nesse caso, a importância de se ter um referencial teórico claro - e essa deve ser a função da graduação na vida dos professores em formação - se mostrou fundamental, pois

foi, nos moldes do que nos indica autores como Certeau (2008), historicizando o passado como cultura, que o tema da oficina pode ser trabalho e pode fazer-se compreensível aos estudantes. Essa clareza também mostra como a prática deve se alimentar da teoria e a teoria deve ser usada como aporte da prática, já que ela é também o conhecimento que se tem e que deve ser desenvolvido no ensino, seja ele qual for.

Por fim, um outro projeto que deu muito o que refletir sobre a prática docente foi o projeto sobre a História do Chocolate. Ainda no ano de 2013, em março, a professora supervisora nos informou que a escola continuava sofrendo por problemas recorrentes de falta de professores, turmas lotadas e com problemas de disciplina e, portanto, decidira-se não comemorar a páscoa com os alunos. Os bolsistas, sensíveis a esta situação da escola, decidiram então não comemorar, mas problematizar a páscoa, especialmente na relação entre a festa e a venda de chocolates. Dessa forma, propuseram um projeto, nos moldes dos outros: oficinas de ensino sobre a história do chocolate, mostra de cinema com o filme *Chocolate* e, por último, a realização de uma feira de chocolates na escola, quando os estudantes poderiam, em grupos, montar barracas dos mais variados produtos de chocolate e fazer trocas entre si.

A princípio a escola aceitou o projeto, no entanto, ao longo de março, a direção escolar não permitiu a realização da feira, mas tão somente a primeira parte do projeto, alegando que a escola não tinha condições de fazer uma atividade grande dado o contexto vivido pelos estudantes, que já sentiam no dia a dia as consequências da falta de professor. Assim, as oficinas foram preparadas e a escola pediu que as mesmas fossem realizadas na Universidade, o que inicialmente não era um problema, porém tornou-se o caos. Esperando poucos alunos, apenas as turmas atendidas pelo grupo PIBID-História, em torno de 70 estudantes, recebemos, em cada um dos dois dias de atividade 140 estudantes, o que inviabilizou a aula.

O acontecimento foi um choque aos bolsistas, pois os mesmos não entenderam o que estava acontecendo: toda a receptividade das atividades anteriores não aconteceu e eles ficaram decepcionadíssimos em não terem – dada a algazarra e o turbilhão do conjunto de estudantes - condições de discutirem o que tinham preparado. Uma sensação de fracasso generalizou-se pelo grupo que mesmo, assim, enfrentou os dois dias como pode.

Nesse projeto foi importante tematizar as condições reais do trabalho docente com os bolsistas. O PIBID, pode nos dar a impressão de que as coisas são tranquilas para professores da rede pública de ensino, mas não são. O grupo começou a refletir sobre essas condições exatamente no que concerne ao planejamento de aulas e projetos, pois foi instado pela situação a ver que o que se fazia dentro do Programa era um processo de formação e que, portanto, precisava lidar com o imprevisto e com o fracasso. Ficou patente que não é apenas uma super preparação de aula que garante o sucesso das atividades, mas que o ensino e aprendizagem depende de um conjunto de fatores, inclusive daqueles relacionados com as políticas públicas para a educação.

A falta de professores na escola pública não é uma situação pontual, vivida apenas pela escola que acompanhamos, mas é uma situação conjuntural de um Estado que há tempo não faz concurso público para professores, optando por contratos temporários que, por sua vez, não garantem nem emprego aos professores formados, nem professor ao aluno. E não se pode ignorar a insurgência dos alunos como uma forma de resistência a esse massacre sobre a educação vivido em Goiás nos últimos anos. Os bolsistas fizeram, então, uma leitura conjuntural do processo e puderam se sentir melhor, pois entenderam como é viver a vida de um professor em nosso país. Fundamental, nessa reflexão foi o papel da professora supervisora, pois a mesma sentia a necessidade de intervir, contando suas experiências e, principalmente, mostrando como ao longo dos anos aprendeu a lidar com as condições do ensino público, sem desistir de acreditar que seu trabalho é essencial para quem está na escola.

Assim, a leitura de realidade conduzida pela professora supervisora foi fundamental para que os bolsistas compreendessem o que estava acontecendo com os estudantes do colégio: eles não enlouqueceram de repente e se recusaram a participar das atividades propostas, mas sim, se rebelaram contra a situação que viviam na escola e, que no momento em que todos se reuniram fora da mesma, puderam extravasar suas angústias, tomando para si um papel de crítico do que estava acontecendo, talvez não da melhor forma, mas da forma que lhes era possível naquele momento. Compreender, pois a indisciplina, a conversação, até mesmo a falta de cortesia, foi um processo difícil para os bolsistas, que tiveram que rever também seu próprio imaginário sobre a sala de aula, alunos ideais e a realidade.

4 – AS REFLEXÕES

Olhar para a trajetória anteriormente exposta de trabalho com o PIBID-História nos impõe uma reflexão sobre o nosso papel na formação desses futuros docentes e como nossa experiência de sala de aula, muitas vezes, impôs temas e discussões que esses alunos do curso de História UFG/CAC tiveram que travar, para também poderem compreender o que é ser professor da rede pública de ensino em um contexto como o nosso.

Particularmente, foi muito útil perceber como os graduandos, não raro, chegam à escola: com uma altivez de quem está dentro da universidade, e, portanto, de quem está no *locus* de produção do saber, o que muitas vezes emperra a compreensão do que é a escola e do que é o trabalho dos docentes que ali estão. Nesse ponto, está a particularidade do PIBID: como o trabalho é uma parceria entre a universidade e a escola, a relação entre os sujeitos que estão no grupo precisa ser afinada e isso implica em que os graduandos se viram, no contexto de nosso projeto, em um processo de compreender a presença da professora supervisora como formadora de sua profissão. Ou seja, ela não era o elemento a ser criticado ou apenas analisado e problematizado, mas

sim a pessoa a ser tomada como parte de uma reflexão que tematiza os sonhos, os propósitos, os objetivos que os bolsistas almejam ao ingressarem em um Programa criado para melhorar a formação de professores.

Participar do PIBID é a opção de quem escolheu a profissão de professor como a sua e, isso implica em determinadas escolhas que nem sempre o aluno da graduação tem consciência, vez que seu contato com a escola é mínimo, nas diminutas aulas de estágio supervisionado. Porém, à medida que se tem uma professora, com mais de 15 anos de sala de aula, como sua guia, vão vislumbrando um mundo muito diferente daquele mundo de teorias e problemáticas que a graduação coloca - e sua função maior é exatamente esta - mas que muitas vezes é distante da cultura escolar. E, por isso mesmo, mesmo o professor universitário, no caso a coordenadora do projeto, vai sendo colocado também sob a mesma lente de reflexão, afinal os espaços de formação lidam diferentemente com o conhecimento histórico em suas várias dimensões, mas lidam como propósitos semelhantes – pelo menos utopicamente – a formação de cidadãos conscientes de seu passado e de sua história, que possam se valer dos mesmos, como suportes de sua identidade e de sua história e, claro, da sua futura profissão. Como dissemos em outro momento:

> "Em um tempo de desafios diversos para o ensino, especialmente para as ciências humanas como um todo e para a história em particular, vivemos a possibilidade, com o PIBID/História, de permitir aos bolsistas a vivência da cultura escolar e a contínua reflexão sobre a mesma. Essa prática reflexiva nos informa nos debates, discussões, projetos desenvolvidos e ações realizadas que programas como o PIBID precisam ser defendidos e tomados como meio e forma de transformação da realidade educacional e, mesmo, social. " (SANTOS e VAZ, 2015).

Isso nos leva a problematizar, como inicialmente deixamos claro, a nossa própria condição de formadoras de futuros professores de história, buscando compreender o que nos mobiliza dentro de um contexto que não é favorável à docência. E a resposta só pode ser encontrada em nossa experiência de professoras que enfrentaram contextos diferentes de realização da profissão, respectivamente o ensino universitário e o ensino básico e que com o PIBID tiveram oportunidade de debaterem também suas profissões, suas experiências e os desafios que enfrentaram e enfrentam ao longo do tempo, um tempo que nos colocou em lugares diferenciados da lida com o ensino de história e conduziu a nossa percepção de como nossa própria formação influencia em como "ensinamos a ser professor" e como vivemos a experiência de ser professoras. Nesse caso, é preciso problematizar como as nossas experiências diferenciadas interferiram na formação dos pibidianos, pois estes tiveram à sua frente duas experiências que lhes mostraram a pluralidade de situações que marcou a vida de profissionais da "ciência dos homens no tempo".

A percepção da realidade dual da escola não nos assustou, mas nos animou a unir a formação universitária à formação básica, construindo um contexto de exploração das

condições de nosso trabalho, com um único propósito: que os professores de história no futuro tivessem condição de problematizar sua prática docente à luz de uma experiência diferenciada, que era não apenas o contato direto com um professor do ensino básico, mas a experimentação cotidiana da vida na escola, da cultura escolar. E isso feito não apenas observando salas de aula e depois aplicando uma aula, mas sim com projetos de intervenção pontuais, construídos por um grupo de reflexão, que também contribuiu com a escola parceira que os recebia, pois ali era o local de experimentação e, ao mesmo, tempo o local que foi sacudido em suas práticas de ensino e aprendizagem.

No sentido claro de refletir sobre a formação, pesou nossa concepção da profissão, pois entendemos a docência não como missão, mas como lugar político de atuação que nos coloca na posição de interventoras na vida das pessoas, à medida que temos o papel de questionar como se veem, como lidam com seus passados, como interpretam os conhecimentos que lhes chegam e como veem seu futuro frente ao que vivem no presente.

Entendemos, portanto, que nosso papel de formadoras de futuros professores não é neutro, ele depende de nossa forma de lidar como o mundo e com a educação; de lidar com nossas concepções de vida e com uma concepção de história que não seja excludente ou que se pretenda imparcial, mas que se coloque como lugar transformador da vida, pois é lugar de reflexão. Essa foi nossa tarefa ao atuarmos no PIBID-História, garantir que nossos bolsistas vejam a docência como uma opção profissional, mas também como uma opção de vida que requer posicionamentos políticos e que não se contente com o dado, mas almeje um mundo melhor. Pode parecer utopia, mas acreditamos como Edgar Morin (2007), que é possível sim, mudar a educação mudando nossa maneira de formar professores.

Se faz, acreditamos, importante pensar essa experiência de formação de professores dentro do PIBID, como um processo de deslocamento simultâneo e sempre reverso: desloca-se do universo teórico - foco da formação acadêmica - para o universo prático - a escola e sua cultura. O retorno à academia, nesse processo, nunca é desprovido do impacto dessa experiência, pois foi ali que se vivenciou, não mais na condição de aluno, mas na condição de professor em formação, as práticas escolares, forjadas também por saberes que ali se constituem. Portanto, é preciso entendermos essa experiência na sua profundidade de intervir nas consciências dos sujeitos que a vivenciaram.

Financiamento: CAPES/PIBID

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador.* Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2ª ed. Tradução: Maira de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAUL, Nasr F. *Caminhos de Goiás*: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2002.

CHARTIER, R. *História Cultural*: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Rio de Janeiro: DIFEL, Bertrand do Brasil, 1988.

CHARTIER, R. *Inscrever e Apagar*: cultura escrita e literatura. Tradução: Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHARTIER, R. *A História ou a leitura do Tempo*. 2ª ed. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIAS, A. E. M. de. Cultura Histórica, Ensino de História e Múltiplos saberes. In: SAECULUM - Revista de História. N. 22, João Pessoa, jan/jun, 2010. p. 163-172. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11496/6608. Acesso em 15/02/2015.

FONSECA, S. G. A história da educação básica: conteúdos, abordagens, metodologias. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010, p 1-13. Disponível em: *portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&task.. Acesso em 15/01/2015.*

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. 1ª ed. 13. reimpr. Tradução pela LTC. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários a educação do futuro*. 12ª ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawya. São Pulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em 15/02/2015.

PESAVENTO. Sandra. J. *História & História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*: teoria da história:os fundamentos da ciência histórica. Trdução estevão de rezende martins. Brasília - DF: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*: teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007, p. 15-16.

SANTOS, Márcia P. dos. VAZ, Ione de Lourdes C. Reflexões de quem gosta de ensinar história. In: *REVISTA ENCICLOPÉDIA BIOSFERA,* Edição V. 10 Nº 20/2015 - Edição Especial - I Congresso Internacional de Interdisciplinaridade em Educação e II Conferência de Formação de Professores Catalão-GO, 21/11 a 28/11/2014, pp: 735-740. Disponível em http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/a%20historia.pdf Acesso em 31/01/2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr.2009. p.143-155. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf Acesso em 15/01/2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. S. A. A formação do professor de História. In: BITTENCOURT, C. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, Maria C. Educação Histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás. In: *SAECULUM* - Revista de História. N. 22, João

Pessoa, jan/jun, 2010. p. 197-211. Disponível em: *periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/download/12442/7204 Acesso em 15/02/2015.*

SILVA, Jackeline de O. ALVES, Jorge L. SILVA, Maria E. SANTOS, Márcia P. A história que se pesquisa e não se ensina: a história de Goiás e sua ausência nos materiais didáticos. In: *REVISTA ENCICLOPÉDIA BIOSFERA,* Edição V. 10 Nº 20/2015 - Edição Especial - I Congresso Internacional de Interdisciplinaridade em Educação e II Conferência de Formação de Professores Catalão-GO, 21/11 a 28/11/2014.pp 898-902. Disponível em: http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/a%20historia.pdf. Acesso em 31/01/2015