

**Ruhama Ariella Sabião Batista**



Universidade Estadual de Ponta Grossa  
(UEPG)

[ruhama.sabiao@gmail.com](mailto:ruhama.sabiao@gmail.com)

**Luis Fernando Cerri**



Universidade Estadual de Ponta Grossa  
(UEPG)

[lfcronos@yahoo.com.br](mailto:lfcronos@yahoo.com.br)

# PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2011-2017)

## RESUMO

Este texto avalia a política pública Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em dois recortes: a área de história e a abrangência do Estado do Paraná. O corpus documental foi composto pelas publicações e relatórios do programa em cada universidade enfatizando nas concepções subjacentes a eles quanto à formação de professores e o ensino de história. Verificou-se a diversidade de interpretações quanto ao Programa no processo de recepção e execução das atividades. No que tange à concepção do PIBID, os coordenadores se dividem entre os que o compreenderam como complemento dos estágios curriculares, como grupo de pesquisa em Ensino de História e como laboratório de ensino, o que é um indicador para compreender como variou a concepção de formação de professores.

**Palavras-chave:** PIBID, Formação de professores, Ensino de História, Política Educacional.

## PIBID HISTORY IN PARANÁ: CONCEPTIONS OF TEACHER TRAINING (2011-2017)

## ABSTRACT

This text evaluates the public policy "Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships" (PIBID) in two sections: the area of history and the scope of the State of Paraná. The documentary corpus was composed of the publications and reports of the program in each university, emphasizing the underlying concepts regarding teacher training and history teaching. There was a diversity of interpretations regarding the Program in the process of receiving and executing activities. Regarding the conception of PIBID, the coordinators are divided between those who understood it as a complement to the curricular internships, as a research group in History Teaching and as a teaching laboratory, which is an indicator to understand how the training conception varied. of teachers.

**Keywords:** PIBID, Teacher training, History teaching, Educational Policy.

**Submetido em:** 12/05/2020

**Aceito em:** 26/02/2021

**Publicado em:** 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p356-377>



## 1 INTRODUÇÃO

Falar sobre formação de professores e ensino de História envolve trabalhar conceitos e ideias relacionadas às duas temáticas, que se tornam uma só ao pensar na formação de um professor de História. Não é simples – no sentido de ser comum, ou desprezioso – formar professores, pois esse assunto sempre foi alvo de disputas, políticas ou conceituais, visto que são esses sujeitos quem protagonizam a Educação. No entanto, esse protagonismo é colocado em xeque frente a interesses políticos, culturais, ideológicos e econômicos que envolvem a Educação. Em tempos de incertezas quanto aos caminhos que as políticas públicas nacionais seguirão nada é permanente. Além de ser uma tarefa complexa, é um exercício de constante repensar. O que se entende como a disciplina de História? Quais professores estão sendo formados? Que alunos queremos formar a partir da formação desses professores? O que a História, enquanto ciência e como disciplina escolar tem a oferecer para esses professores em formação? Muitas perguntas surgem, e com elas as inquietações advindas de professores que formam professores, e que muitas vezes aprenderam com a vida e com a própria experiência o que ensinar e valorizar nessa formação.

Ocupar espaços, suscitar debates, tornar-se professor. Essas e muitas outras funções são fomentadas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa criado em 2007 pelo Governo Federal/Ministério da Educação, por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), visando primordialmente, a fomentar a formação inicial docente e a articulação entre universidade e escola.

Dentre os objetivos, possibilidades e críticas, o PIBID, como uma política pública educacional fomenta atuações que ocorrem de diferentes maneiras nas universidades participantes, dependendo de múltiplos fatores. Sabendo dessa diversidade, esta pesquisa, advinda de uma trajetória de estudos sobre o PIBID, teve como objetivo principal investigar as ações e concepções dos subprojetos de História nas universidades paranaenses, como meio para compreender a diversidade das atuações locais dentro de um mesmo Programa. As fontes utilizadas foram: os subprojetos institucionais enviados à CAPES, os *blogs/fanpages/sites* institucionais e as produções acadêmicas produzidas pelos coordenadores, supervisores e bolsistas participantes. O recorte temporal é de 2011, ano de início do primeiro subprojeto de História no Paraná, até 2017, em que foi encerrado o edital lançado em 2014, e proposto em um novo formato, a partir do segundo semestre de 2018.

Como metodologia de investigação, considerando que o PIBID é uma política pública educacional, foi utilizada a abordagem do ciclo de políticas, empreendida por Stephen Ball e outros (BALL; BOWE, GOLD, 1992), e utilizada no Brasil, principalmente, através dos textos de Jefferson Mainardes (2006; 2018). A abordagem do ciclo de políticas possui ferramentas decisivas para a compreensão desse programa no âmbito dos cursos de História no Paraná. Uma vez que nos apropriamos dela desde o campo da História, precisamos declarar que fizemos uma abordagem que não foi integral, mas que procurou atender às demandas específicas do objeto. Dentre essas ferramentas de análise, o ciclo de políticas abrange alguns contextos específicos: o contexto de influência, que seriam as normativas e influências internacionais, além de outras tentativas semelhantes à política analisada; o contexto de produção do texto, que leva em conta os escritos dos editais, documentos e normativas relacionados à política e o contexto da prática, que é onde a política, de fato, é colocada em prática pelos diferentes atores sociais. Nessa abordagem, destaca-se a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que considera que as políticas não são somente implantadas da forma instituída pelos órgãos oficiais, mas atuadas pelos atores sociais que as recebem (diretores, coordenadores, professores, comunidade).

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os 15 subprojetos que compuseram, de 2011 a 2017, o PIBID de História no Paraná, que carregam consigo os debates realizados no âmbito das políticas públicas educacionais, da formação de professores e do ensino de História, que se entrecruzam e se completam ao entender as ações e concepções de atuação.

## **2 O PIBID EM PERSPECTIVA**

Diante de todas as implicações que a formação dos professores acarreta, em nível multidisciplinar, ressalta-se o papel do Estado diante dessa problemática. Ball (1994) considera fundamental ao analisar políticas educacionais, pensar a concepção de Estado, o seu papel e relações com a política investigada. Portanto, entendemos, antes de mais nada, que toda política envolve relações de poder, organização do conhecimento, além da manutenção de grupos dominantes, que reproduzem na escola, a sociedade em que vivemos, assim como entendiam os autores ligados à Nova Sociologia da Educação (NSE), como Apple, Bernstein e Bordieu (SILVA, 1999). Entende-se que o Estado atua como legitimador dos interesses da classe dominante, mas não somente em prol desta, articulando diversos mecanismos para convergir os interesses das classes e os interesses

do mercado. “As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). Entendemos então, que a formação de professores, como tema público, perpassa o território da política, da economia e da sociedade – que é toda influenciada pelos resultados das políticas públicas aplicadas. Neste momento, será dada ênfase ao contexto de influência e produção do texto.

O primeiro edital do PIBID data de 12 de dezembro de 2007 e foi assinado pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad. Apresentou-se como uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2007).

Inicialmente, o programa tinha como objetivo fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de ensino, que à época eram os IFES (Institutos Federais de Ensino Superior) e os CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica), que obtivessem licenciaturas. Entretanto, não se destinava a todas as licenciaturas, sendo restrito às áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, e às demais licenciaturas somente por meio de justificativa de relevância.

Nos editais posteriores foram acrescentadas as outras áreas, sendo que, em 2013, já era ofertado às seguintes licenciaturas: Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História, Informática e Letras - Alemão/Espanhol/Francês/Inglês/Italiano/Libras/Português -, totalizando 22 licenciaturas que tinham a possibilidade de participar do programa (BRASIL, 2013).

Em 2007, a exigência era que somente as universidades públicas podiam enviar projetos, mas em 2013 já constava a possibilidade de universidades privadas aderirem ao programa, com a ressalva de que os alunos desta estivessem matriculados no PROUNI (Programa Universidade para todos). Para isso, cada instituição de ensino obrigatoriamente deveria enviar um projeto institucional, no qual estivesse contido o planejamento das áreas de conhecimento, chamadas subprojetos. Nesses projetos, a instituição deveria atender aos seguintes critérios: indicação de número de bolsistas de iniciação (no máximo 30 por subprojeto); plano de ação a ser adotado nas escolas públicas; descrição das escolas participantes; metodologia a ser utilizada no trabalho; cronograma das atividades previstas; ações previstas e resultados pretendidos visando à melhoria na Educação Básica (BRASIL, 2007).

Os principais objetivos do PIBID seriam então: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, principalmente no que tange ao Ensino Médio; valorizar o magistério, como forma de incentivar os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, integrando educação superior e básica; proporcionar aos futuros professores 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, levando em consideração o desempenho das escolas em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, de forma a mobilizar seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2009).

No interior dos projetos do PIBID, as funções são divididas da seguinte maneira: coordenador institucional, aquele que organiza o trabalho no âmbito da IES, articulando todos os subprojetos; coordenador de área, que realiza o trabalho de organização interna nos subprojetos, podendo ser mais de um dependendo do número de bolsistas; supervisor, que é o professor da rede pública responsável por acompanhar as atividades dos bolsistas nas escolas; bolsistas de graduação, que são os participantes que discutem, planejam e vão às escolas realizar as atividades do subprojeto, além de diversas outras atividades atribuídas pelos coordenadores de área e supervisores. Cada um recebe uma bolsa com diferentes valores.

Apesar de ter sido lançado e acolhido pelo então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, a ideia do PIBID como uma política para a formação inicial dos professores partiu do então presidente da CAPES, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que foi o responsável por introduzir o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), ainda na década de 90, enquanto membro do CNPq. Por isso, no início, o PIBID veio como a “parte pedagógica” do PIBIC, pois além das intervenções realizadas, consideradas como a prática, também possibilita pesquisas científicas com base nas atividades executadas (BRASIL, 2014).

Além da semelhança com o PIBIC, o programa se assemelha com o Estágio Supervisionado, mas preserva diferenças significativas em relação a ele. Primeiramente, o PIBID tem uma carga horária mensal de 30 horas, no mínimo, e uma bolsa para os estudantes de iniciação à docência. O programa tem objetivos específicos, que nem sempre são alcançados pelo estágio, por isso, surgem como um complemento à formação

inicial docente, visto que os graduandos podem participar, a partir do primeiro ano do curso, e no estágio, somente a partir do terceiro ano têm contato com a escola. Meinerz (2013) e Baladeli (2015), entre outros, abordam os problemas e oportunidades na convivência das ações do PIBID com o currículo da licenciatura em História, especialmente o estágio curricular supervisionado.

Como toda política pública, produzida por determinados grupos políticos, e a partir de posicionamentos perante a sociedade e, neste caso, também frente à Educação, o PIBID foi alvo de propostas de mudanças, revisões, novos direcionamentos. Entretanto, também como toda política pública, depende dos atores que a integram, e há resistências por parte deles em relação a essas mudanças.

Desde o início, o PIBID passou por nove editais, além de resoluções e emendas realizadas em alguns deles. Diante das diversas mudanças nos dez anos de vigência da política, é preciso levar em conta o desenvolvimento do contexto político-econômico envolvido, que vem se mostrando desfavorável aos investimentos em Educação, principalmente a partir do golpe de 2016. Desde a implementação do PIBID nas IES do Paraná, por exemplo, houve manifestações em nível nacional e estadual que agregaram um grande número de pessoas, como: a série de manifestações em 2013, chamadas “Jornadas de junho”; os protestos pró-impeachment desde as eleições de 2014; o próprio *impeachment* (reitera-se: um golpe que enfraqueceu a democracia, e que trouxe consigo novas complicações para o país); as ocupações nas escolas e universidades por parte dos estudantes, em 2016; a “Greve dos caminhoneiros”, em 2018 e os diversos movimentos que ocorreram especificamente no Paraná, como o “Massacre de 29 de abril”, em 2015.

As movimentações ocorridas no país também tiveram impacto sobre o PIBID, principalmente com a apresentação do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, lançado em 18 de fevereiro de 2016 e a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Ambos foram revogados a partir de manifestações e atos de repúdio realizados pelos sujeitos participantes do programa. A portaria de 11 de abril de 2016 foi assinada pelo então presidente da CAPES, Carlos Afonso Nobre, e revogada após intensas manifestações e notas de repúdio por parte dos subprojetos. Trazia em seu texto a “necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (BRASIL, 2016), e mudanças como: não participação de bolsistas com mais de 24 meses no programa; e também a atuação do PIBID como “reforço escolar”, descaracterizando-o em suas intervenções diretamente com os alunos, e na elaboração de projetos e propostas em articulação com os supervisores. No Paraná, o Fórum

Estadual das Licenciaturas, que reuniu os fóruns de cada universidade pública, redigiu um manifesto repudiando essa Portaria, que revogou a Portaria 96/2013, em que salienta de forma enfática:

[...] ao descaracterizar o Programa, cujo foco central está na formação inicial de professores, deslocando-o para corrigir deficiências de aprendizagem da Educação Básica, a Portaria 046/2016 coloca a qualidade da Educação Básica como responsabilidade da universidade e dos bolsistas de iniciação à docência e fere a LDB, ao excluir um dos níveis da Educação Básica, a Educação Infantil, e dispensar um tratamento não equânime a todas as licenciaturas ao omitir, arbitrariamente, inúmeras licenciaturas do rol das articuladoras (FÓRUM ESTADUAL DAS LICENCIATURAS DO PARANÁ, 2016).

Apesar de toda a série de manifestações realizadas ao longo da existência do programa, em sua proposta inicial, o PIBID passou por intensos cortes de verbas e ameaças de extinção, culminando no que foi apresentado em 2017 pelo Ministério da Educação. O PIBID foi colocado à prova mediante a aprovação do Programa Residência Pedagógica, que veio em sua proposta como uma “modernização do PIBID” (BRASIL, 2017). Inicialmente, a ideia era que o Residência viesse a substituir o PIBID, mas, da mesma forma, os sujeitos se manifestaram e criaram a campanha nas redes sociais #FicaPIBID, em que o objetivo era ressaltar a relevância do programa na formação inicial docente, e a necessidade dele nas instituições que participavam do programa.

Com todos os movimentos e esforços empreendidos pelos sujeitos, o PIBID permaneceu, mas não exatamente na estrutura em que foi pensado no início e, apesar de todas as lutas e manifestos pela prorrogação do Edital 63/2013 da CAPES, que previa o PIBID até fevereiro de 2018, foi anunciada a não prorrogação e a volta deste somente em agosto de 2018, já sob novo edital. Explicita-se que os subprojetos analisados nesta pesquisa se relacionam com o PIBID em sua primeira proposta, e que o edital de 2018 só é abordado como forma de sinalizar que houve uma ruptura com a primeira proposta.

### **3 O PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ: AÇÕES E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA**

Como ressaltado, os subprojetos do PIBID de História no Paraná iniciaram em 2011, quatro anos após o começo do programa em nível nacional, porém, o PIBID foi rapidamente implantado em todas as universidades públicas paranaenses que possuem o curso de História, com exceção da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). No quadro 1 listamos as universidades que tiveram subprojetos analisados neste trabalho:

**Quadro 1:** Instituições paranaenses envolvidas em subprojetos do PIBID de História por ano de inserção no PIBID

<b>2011</b>	Universidade Estadual de Londrina
	Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	Universidade Federal do Paraná (História 1)
<b>2012</b>	Universidade Estadual de Maringá (Campus Regional do Vale do Ivaí)
	Universidade Estadual de Maringá (Campus Sede)
	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Irati)
	Universidade Estadual do Norte do Paraná
	Universidade Estadual do Paraná (Campo Mourão)
	Universidade Estadual do Paraná (Paranaguá)
	Universidade Estadual do Paraná (União da Vitória)
<b>2013</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus Curitiba)
	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava)
	Universidade Estadual do Paraná (Paranavaí)
	Universidade Federal do Paraná (História 2)

Fonte: Batista, 2019.

As análises abrangeram um conjunto de quinze subprojetos, pertencentes a oito instituições, sendo sete públicas e uma privada. No caso da Universidade Federal do Paraná, os subprojetos encontram-se no interior do mesmo curso, entretanto, nomeiam-se História 1 e História 2, pois a proposta do subprojeto colocada a partir de 2013 difere da anterior, quando só havia um subprojeto na UFPR. Outras como a UEM, UNESPAR e UNICENTRO já possuem dois ou mais campi com o curso de História, por isso propuseram diferentes subprojetos.

Um dado que se configurou importante ao perceber a abrangência do PIBID no Paraná foi mapear os subprojetos, como na figura 1, que mostra todas as mesorregiões paranaenses e onde estão inseridos. Somente o Sudoeste Paranaense não possui subprojeto, visto que nem UNIOESTE nos campi do Sudoeste nem a UNILA apresentam subprojetos.

Figura 1: Mapeamento dos subprojetos PIBID História no Paraná



Fonte: Batista, 2019.

Mapear essas instituições é importante porque as possibilidades que cada região oferece influenciam diretamente na atuação dos subprojetos, por exemplo, na disponibilidade de museus, centros históricos, projetos de preservação patrimonial, que são realizados pelos municípios ou Estado em parceria com as instituições. Da mesma forma, o número de habitantes é importante, pois determina a quantidade de escolas que podem ser integradas pelos subprojetos. Se colocarmos, por exemplo, a cidade de Curitiba, que possui 165 escolas públicas estaduais, e ainda as escolas das cidades metropolitanas, amplia-se a possibilidade de escolha de atuação se comparado, por exemplo, a Jacarezinho, que tem 7 escolas públicas, ou Ivaiporã, que tem 9. As escolas municipais também podem ser consideradas, como no caso do PIBID UNESPAR Campus União da Vitória e Campus Paranaguá, que trabalharam com escolas municipais em um dos seus grupos de pibidianos. Já no caso do PIBID UNIOESTE há relatos de trabalho com cursos técnicos, como Formação de Docentes, e com o Ensino Médio no período noturno, o que abrangeu alunos que também são trabalhadores. Além disso, muda-se o perfil de supervisores quando o subprojeto atua em uma cidade que possui Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na universidade pública, já que abre a possibilidade de

inserção desses supervisores nos cursos, a partir da articulação entre a escola e a universidade.

Algo que se observa, mas que não cabe à análise desta pesquisa, é que nem sempre os subprojetos têm as mesmas características dos cursos. Isso se dá, principalmente, porque as ações estão muito ligadas às áreas de pesquisa dos coordenadores, que não necessariamente se relacionam ao Ensino de História, mas que no contexto dos subprojetos passam a estar conectados. Portanto, falar em “PIBID História UNICENTRO Campus Irati”, por exemplo, não está diretamente ligado com o curso de História da UNICENTRO de Irati, mas sim aos sujeitos que o compuseram em determinado momento.

## 4 OS SUBPROJETOS E AS PRODUÇÕES

Cada subprojeto tem um plano de trabalho, que é enviado a CAPES juntamente com o projeto institucional, com o fim de aprovação do programa. Este documento deve conter: informações básicas sobre os coordenadores dos subprojetos; escolas envolvidas nas propostas e justificativa das escolhas; apresentação da proposta, com contextualização, objetivos, justificativa e características gerais; referências; ações previstas; resultados pretendidos; cronograma específico do subprojeto e outras informações relevantes, se necessário.

As palavras-chave relacionadas ao Ensino de História que mais apareceram nos subprojetos institucionais foram: memória; patrimônio histórico e cultural; história, cinema, imagens e mídias; história e tecnologia; história e cultura afro-brasileira; consciência histórica; Didática da História; Educação Histórica; História do Paraná; História Indígena; profissão docente; articulação com o Estágio Supervisionado. Alguns subprojetos utilizaram mais de uma ideia, porém cada um deles focou em uma dessas citadas. Destacamos que três subprojetos trabalharam durante todos os anos abordados pela pesquisa com a temática de História da África e afro-brasileira.

Há uma diversidade de ideias nessas palavras-chave, algumas relacionadas às temáticas da História, como: memória; patrimônio histórico e cultural; História e cultura afro-brasileira; História do Paraná; História Indígena. Outras que estão ligadas à Didática da História e Educação Histórica, intrínsecas à concepção de Ensino de História. Há as que estão ligadas às metodologias, como: história e cinema, imagens e mídias; história e tecnologia e, por último, as que se relacionam à profissão docente e à formação do

professor, sem estar especificamente ligado à disciplina de História, como: profissão docente e articulação com o Estágio Supervisionado.

Poucos subprojetos deixaram clara a fundamentação teórica que embasaria as ações previstas, o que conduz o pesquisador a deduzir a fundamentação implícita. Todavia, muito mais do que aprofundamentos em referenciais teóricos, os subprojetos institucionais investiram em deixar claras as ações previstas, que demonstraram também o que cada um entendia por formar um professor de História. Algumas das ações foram comuns a todos os subprojetos, como a ênfase na importância da articulação entre a escola e a universidade; da construção de uma identidade docente e do uso de novas metodologias.

Entende-se que o contexto da prática é o momento em que a política se torna sujeita à interpretação, onde pode ser recriada e produzir efeitos e consequências (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Tudo isso pode representar mudanças e transformações significativas em contraponto ao texto original da política. Por isso, considera-se o momento principal para compreender o PIBID de História do Paraná, pois as produções abordaram as práticas de atuação dos subprojetos no período em questão.

Na análise dos subprojetos, desenvolvemos as seguintes sínteses: 1º - sistemática dos trabalhos nos subprojetos e suas especificidades; 2º - tipos de intervenções realizadas; 3º - entendimento dos subprojetos sobre o PIBID; 4º - temáticas preponderantes; 5º - relações entre coordenador e supervisor com os subprojetos e, por último, as ações dos subprojetos e o ensino de História.

Em relação às sistemáticas de trabalho com temas estruturantes, consideram-se três principais: as de temática integradora, ou seja, subprojetos que se preocuparam em trabalhar diferentes assuntos e metodologias, mas dentro de uma mesma temática durante todo o andamento subprojeto (PIBID da UFPR História 1 e 2, UNESPAR Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória, UNIOESTE, UNICENTRO Guarapuava e UEM/CRV); as de temática anual, caracterizados por apesar de trabalhar temas diversos, buscar ao longo de todo um ano enfatizar em uma temática específica (principalmente, o PIBID UEL, UNESPAR/Campo Mourão e UEM/Sede) e, por fim, as temáticas múltiplas, que se dedicaram a trabalhar os componentes curriculares dos anos em que atuavam, pensando em algumas intervenções paralelas a essas (UENP, UEPG e UNICENTRO Irati). Alguns deles trabalharam sob a orientação de professores supervisores, bem como a partir do auxílio de experiências do Estágio Supervisionado, porém isso não foi comum a todas essas práticas.

A maioria dos subprojetos realizou atividades em sala de aula, em que os supervisores concediam um tempo da sua hora/aula para as atividades do PIBID, de forma semelhante ao Estágio Supervisionado. Em suas produções sobre essas atividades, os bolsistas se identificaram mais com os alunos da rede básica e mostraram resultados baseados também na participação dos estudantes e suas contribuições às intervenções. Afirmaram ter uma maior aproximação com os educandos e maior conhecimento sobre a realidade escolar.

As atividades extraclases podem ser classificadas como todas aquelas que aconteceram fora da sala de aula, ainda que fossem em ambiente escolar, ou seja, da mesma forma com que poderia ser na quadra esportiva, no laboratório de informática, no pátio, na biblioteca, também abrangeriam outros espaços formativos, como os museus e centros históricos, chamados de “para além dos muros da escola”. Essa categoria dependeu muito das possibilidades que as universidades e cidades ofereceram, que como salientamos, influenciaram de forma direta nos recursos disponíveis a cada subprojeto. A facilidade de acesso a museus, centros históricos, patrimônios histórico-culturais, acervos, entre outras possibilidades, é maior nas cidades que possuem tais recursos disponíveis, como é o caso das cidades de Curitiba, Paranaguá, Maringá, Londrina, Ponta Grossa e Guarapuava. Os subprojetos que atuaram nessas cidades realizaram atividades em museus e em relação ao patrimônio histórico-cultural. Essas questões não justificam a qualidade das atividades realizadas, mas sim o alcance e alguns apontamentos realizados pelos próprios sujeitos dos subprojetos acerca dessas práticas.

Além de diferentes definições temáticas e de tipos de intervenções distintos, os subprojetos resguardaram diferenças em relação ao entendimento do que seja o PIBID. Foram percebidos três entendimentos durante a leitura das produções. PIBID como: laboratório de ensino; como grupo de pesquisa ou como extensão e estágio. Esses entendimentos refletiram também (n)as relações entre coordenadores, supervisores e bolsistas com o subprojeto.

A maioria dos subprojetos enxergou o PIBID como laboratório de ensino, ou seja, articularam teoria e prática primeiramente no âmbito da universidade, e depois aplicaram as metodologias em sala de aula. Uma das características desse entendimento é que para avaliar as intervenções, os participantes realizaram usualmente questionários, com questões prévias e questões finais, tentando assim perceber a aprendizagem dos alunos da rede básica. Diferentes denominações foram dadas a essa prática, as quais são refletidos nas bases teóricas dos subprojetos. Apareceram dessa forma os conceitos de

diagnóstico inicial e final; pesquisa social e observação participante; pesquisa-ação; levantamento de conhecimentos prévios; prática social inicial e roteiros experimentais. Todos foram utilizados como uma sondagem prévia e posterior às intervenções, para que a prática pudesse ser revista e reavaliada para outras aulas. Ainda dentro dessa perspectiva pode-se notar a relevância que os subprojetos deram para as diferentes possibilidades de ensinar História, em produções que trouxeram abordagens sobre o uso de cinema, música, novelas, histórias em quadrinhos, documentos históricos, pinturas, revistas, jornais, museus e outros, no ensino de História.

De semelhante modo, alguns subprojetos funcionaram como grupos de pesquisa do Ensino de História, pois investiram em produzir muitos trabalhos de divulgação científica das experiências e em tornar o subprojeto um grupo de investigação das práticas docentes. Entre as produções analisadas estavam três trabalhos de conclusão de curso (FERREIRA (2014); WASZAK (2015); SANTOS (2016), de investigação científica acerca das experiências relacionadas ao PIBID. Da mesma forma, muitos artigos em revistas de História ou de Educação foram publicados, bem como livros organizados pelos subprojetos em parceria com as universidades. Todas essas produções citadas foram uma forma de pensar o PIBID articuladamente com a pesquisa e auxiliaram também no levantamento de informações acerca dos subprojetos.

Por fim, alguns subprojetos demonstraram entender o PIBID como extensão ou articulação com o Estágio Supervisionado. Isso porque em alguns textos os pibidianos trouxeram a palavra “estagiário”, ao se referirem a si mesmos ou abordaram o PIBID como um programa de extensão, destoando do que originalmente foi concebido. Ademais, nas produções, pudemos observar que alguns supervisores atuaram como professores de Estágio Supervisionado, apenas cedendo suas aulas, mas não sendo co participantes da formação dos bolsistas. Nessa perspectiva, o PIBID daria conta de tudo o que não é possível dar conta no estágio, mas ainda assim nos mesmos moldes.

No que se refere às temáticas encontradas nas produções, os subprojetos que trabalharam com temáticas anuais ocuparam boa parte de um tema específico, não sendo encontrado em outros subprojetos, como é o caso do subprojeto da UNESPAR de Campo Mourão, em que 27 produções trataram do “Envelhecimento Humano”. Na categoria “História e Trabalho”, apareceram 10 produções, sendo 8 pertinentes ao subprojeto da UNIOESTE, o que também configura uma preponderância de “temática de subprojeto”, como levantado.

Um dos temas de destaque foi a História local e/ou regional, que abrangeu grande parte dos subprojetos em algum momento, mas estando mais presente nos que já têm um

trabalho com história local a partir de museus, centros históricos etc. A categoria História Local em muitos momentos difundiu a História, Patrimônio e cultura material, pois se vincularam e apoiaram-se em ambas para as intervenções. Também percebemos que em poucas produções tratou-se de uma história regional, a não ser em produções como do PIBID UEPG “Escravidão nos Campos Gerais-PR: a importância da cultura negra na formação da sociedade regional no ensino de História”. Outras produções transitaram entre essa temática, mas considerou-se como história indígena, por dar mais ênfase nesse aspecto, como o trabalho intitulado “A identidade do indígena guarapuavano: o uso de monumento como fonte” (CZARNIESKI, 2016), da UNICENTRO de Guarapuava, que tratou principalmente da História Indígena.

Outro tema que se destacou entre as produções foi “História da África e afro-brasileira”, que foram agrupadas em uma mesma categoria, mas que possibilitou grande diversidade de abordagens, inclusive sendo temas únicos dos subprojetos da UNESPAR de Paranaíba e de União da Vitória, por isso, também, abrangendo grande quantidade de produções. Foram 62 produções de História da África, no que tange aos reinos e impérios africanos, os hábitos alimentares, as religiões, as vestimentas e modos de expressão e até mesmo a geografia do continente e 27 produções sobre História afro-brasileira, abrangendo temáticas como os movimentos culturais, os costumes, as religiões, a alimentação, as danças, as influências na língua portuguesa, a identidade negra, entre outros subtemas. Optou-se por não colocar produções que trataram da escravidão como “História da África e afro-brasileira”, e sim como “História do Brasil”, não porque não possa fazer parte de ambas categorias, mas para não reforçar a escravidão como parte fundamental da história do negro, e sim, ressaltar as abordagens de valorização da história e das raízes africanas, e as contribuições para a formação do país.

Ademais, percebeu-se que as temáticas propostas nos subprojetos advinham de pesquisas já realizadas nos cursos de graduação, de familiaridade dos coordenadores com os temas em questão e de experiências externas que os graduandos tinham, principalmente, quando relacionadas a teatro, literatura, música, dança e cinema.

Por fim, entender quem são os supervisores e os coordenadores, sua trajetória, formação, e áreas de atuação, auxilia de forma direta no entendimento sobre as características dos subprojetos. Compreende-se o professor como um intelectual transformador, que deixa marcas e características próprias de sua vivência nos diferentes ambientes em que atua; o mesmo acontece no PIBID.

Semelhantemente ao coordenador (o qual será visto posteriormente para encaminhar para o final da discussão), os supervisores ocuparam diferentes papéis nos

subprojetos, desde uma atuação e orientação intensa, até uma participação praticamente destinada somente ao ambiente escolar. Compreender a figura deste profissional permitiu visualizar como os subprojetos se relacionaram com a escola e qual foi o papel desses na formação do futuro docente.

Percebe-se que grande parte dos supervisores não possui currículo *lattes*, o que indica que não há uma relação tão estreita com a universidade. Além disso, dos que têm *lattes*, muitos não atualizam com frequência, o que dificultou saber precisamente as titulações a partir de informações atuais. A maioria dos supervisores tem a formação inicial nos anos 90 e 2000, porém também havendo um número expressivo de formados nos anos 80, e somente um de 2011 a 2017. É interessante perceber que dentre os currículos encontrados, a maioria mostrou professores com Mestrado e Especialização, ficando restrito somente a dois (com o *lattes* desatualizado, por isso, não sabemos se o dado está correto) a graduação como única formação acadêmica; um deles é doutor.

Dessa forma, foram definidos três perfis de supervisores: supervisor de observação, em que os supervisores ocuparam o lugar de “cedentes” e “observadores”, ou seja, cederam momentos das suas aulas para que os bolsistas realizassem as intervenções. Dentro desta perspectiva, os professores figuraram como observadores, pois não houve um acompanhamento direto dos bolsistas por parte dos supervisores, e nem uma base teórico-metodológica que orientasse as ações deles; supervisor de coordenação em que os professores assumiram o papel de protagonistas na execução do PIBID, fazendo com que o elo entre escola e universidade fosse mais estreito. Essa característica foi percebida não somente pelas produções desses supervisores, mas também através do relato dos bolsistas quando citaram o papel dos professores da rede básica. Esses profissionais estiveram presentes em: reuniões de estudo para as ações a serem realizadas; orientações aos bolsistas acerca da rotina escolar (registro de classe, planejamento); escrita de trabalhos acadêmicos e apresentação em eventos; na avaliação do desempenho escolar dos estudantes da rede básica.

Dessa forma, entende-se que a supervisão de coordenação envolveu um acompanhamento mais próximo dos pibidianos, abrangendo discussões, planejamentos e divulgação dos resultados. Talvez este seja o ideal para a supervisão do programa, pois assim o supervisor caracteriza-se como um professor intelectual transformador (GIROUX, 1987). Nessa perspectiva, “professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham” (GIROUX, 1987, p. 29), ou seja, não se conformarem com o sistema e as condições impostas, e pensarem no PIBID não somente como mais uma função a desempenhar na

escola, mas sim, como uma oportunidade de contribuição para a formação inicial de outros professores, e aperfeiçoamento da própria formação.

Em relação aos coordenadores, que figuraram como atores cruciais no processo de atuação do PIBID de História, nas universidades paranaenses, observou-se que nos *lattes* de boa parte deles não tem larga produção e trajetória no Ensino de História, porém, associaram suas temáticas de pesquisa aos subprojetos, incorporando práticas de ensino dentro de assuntos da historiografia que pesquisam. Isso mostrou, mais uma vez, o papel dos coordenadores como intelectuais transformadores, e como foram os maiores atuadores dessa política.

Foram definidos dois perfis de coordenadores, conforme as descrições dos trabalhos e a forma como os subprojetos se organizaram: coordenador formalista, que cumpriu a função de organização dos subprojetos, convocando reuniões, planejando participação em eventos, e acompanhando as atividades desenvolvidas através dos relatórios solicitados aos bolsistas. Nessa função, o coordenador de área não esteve responsável pela definição dos temas e nem mesmo das bases teóricas para sua execução, em contrapartida, o supervisor realizou esse papel, como será analisado posteriormente; coordenador orientador, que abordou a maioria dos coordenadores dos subprojetos, pois percebeu-se grande proximidade entre as temáticas - principalmente nos que foram classificados como anuais -, e os currículos *lattes* dos coordenadores de área. Além disso, foram eles que escreveram os subprojetos institucionais, por isso, não é novidade pensar que os subprojetos resguardaram características de suas pesquisas e vivências, porém, somente nas produções foi possível observar isso com maior clareza.

Dos 15 subprojetos, 12 trouxeram produções escritas ou organizadas pelos professores coordenadores, que deixaram suas concepções sobre Ensino de História e Formação de Professores - explícitas ou implícitas - em alguns momentos. As produções de coordenadores também disseram muito sobre a relevância do subprojeto na formação profissional e acadêmica deles, pois nos relatos pode-se perceber que tiveram que se voltar mais ao Ensino de História para pensar nas práticas do PIBID, dado que mesmo não sendo a área de pesquisa de todos, eles se tornaram figura central da experiência com o ensino dos bolsistas em processo formativo inicial.

Diferente de outras políticas públicas para a Educação, que são previamente discutidas e vão sendo introduzidas no interior das escolas, o PIBID parte do âmbito acadêmico e vai para a escola, sem uma direção precisa dos caminhos a percorrer, que foram sendo trilhados pelos professores coordenadores, principalmente pelos que começaram nos subprojetos desde o início da sua atuação. Não cabe pensar nas

consequências dessa relação coordenador-subprojeto, mas sim salientar que foram essas relações que direcionaram o trabalho realizado nos anos iniciais do PIBID, pois foram esses profissionais que interpretaram a política e passaram a atuar em conjunto com os outros sujeitos, que posteriormente, também foram “dando sua cara” aos subprojetos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E (IN)CONCLUSÕES**

Partindo do mesmo pressuposto do professor como intelectual transformador, entende-se porque o PIBID como uma política pública é desenvolvido de diferentes formas. Mesmo tendo objetivos comuns a todas as áreas do conhecimento, são os sujeitos participantes de cada subprojeto que determinam como as atividades serão pensadas e executadas, podendo estar semelhantes ou não, a outras propostas dentro de uma mesma universidade. Dessa forma, a relação coordenador/subprojeto é primordial para apreender as concepções dos subprojetos de História no Paraná, visto que suas formações acadêmicas e profissionais, bem como as trajetórias, estiveram muito presentes nas produções analisadas.

Inicialmente, destacamos que há semelhanças entre os subprojetos, principalmente pelo fato de que, exceto a UFPR, federal, e a PUC, privada, todos os outros foram desenvolvidos em universidades estaduais. Assemelham-se por assumirem posturas críticas diante da Educação e da escola, buscando – ao menos através dos relatos trazidos nas produções – o desenvolvimento de um Ensino de História que desconstrói narrativas e busca a emancipação dos sujeitos.

Todavia, visivelmente apontaram concepções diferentes do que é formar um professor de história, observadas não somente nos tópicos elencados até então, mas também nas concepções teóricas trabalhadas em suas produções. Por que enfatizar que foram os coordenadores quem deram sentido à atuação do PIBID? Justamente porque as concepções teóricas encontradas se assemelham muito ao que os coordenadores vivenciam em suas pesquisas, produções e prática.

Destacam-se algumas apropriações teóricas, que estiveram ligadas ou não, às concepções atuais acerca do Ensino de História. A pesquisa não foi realizada com o intuito de definir em quais momentos essas teorias aparecem ou quais são preponderantes, visto que em alguns subprojetos houve troca de coordenação, mas sim, para ter uma perspectiva geral de como os subprojetos se fundamentaram, e assim, entender suas ações.

Uma das categorias abrangeu os subprojetos que estiveram ligados a uma perspectiva relacionada às discussões sobre Educação, de forma geral, que esteve preocupada com as reflexões acerca da precarização do trabalho docente, da lógica capitalista dos sistemas de ensino, e da condição de oprimido dos alunos, buscando, através das atividades realizadas, abranger esses debates. Nessa perspectiva, foi utilizado Paulo Freire como base teórica principal, inclusive no uso dos termos “temas geradores”, “pedagogia dialógica”, “Educação libertadora”, todos comuns às teorias do educador Paulo Freire e que foram utilizados também como metodologia para as ações, através de grupos focais, da pesquisa social, e da observação participante (FREIRE, 1987; 1996). Outros, mais ligados à História, porém ainda no campo da Educação, ligaram-se, por exemplo, à Pedagogia histórico-crítica, como Dermeval Saviani (1991; 2019), Gasparin (2003), enfatizando a prática social como produto inicial e final do processo formativo.

Outra categoria foi a Educação Histórica (LEE, 2006; BARCA, 2006; RÜSEN, 2001, 2012), que priorizou o trabalho com os conhecimentos prévios dos estudantes para pensar em aulas-oficina (BARCA, 2006) com a utilização de documentos históricos e o trabalho com os estudantes sendo protagonistas. Atenta-se, nesta concepção, à prioridade dada na formação de identidades, por meio da desconstrução de ideias pré-estabelecidas sobre a história, seja em nível político, local ou cultural. Também buscou pelo manejo com os documentos históricos, e o desenvolvimento de conceitos históricos e de segunda ordem, ou seja, aqueles relacionados à noção de tempo (passado, presente e futuro), simultaneidade, alteridade, entre outros.

Alguns subprojetos trouxeram autores do Ensino de História somente no que concerne a aspectos metodológicos, como “o uso de fontes históricas em sala de aula”, “o uso de fotografias em sala de aula”, entre outras. Portanto, apesar de se utilizarem de autores e autoras que também discutem o Ensino de História a partir de perspectivas teóricas definidas, fizeram uso somente instrumental do que se referiu aos aspectos metodológicos, o que pode ser indicativo de uma apropriação pragmática do debate sobre o ensino de História, em detrimento de seus aspectos de fundo, como a articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre a primazia da aprendizagem, a produção do conhecimento escolar e outras temáticas que não se limitam ao aspecto de “aplicação” de métodos e técnicas para o ensino. É possível, ainda, que isto reflita a formação universitária de muitos dos coordenadores, para os quais tenha ficado marcada a ideia de ensino de História apenas como campo da aplicação/transmissão dos conhecimentos,

que é uma forte decorrência, em termos de concepção, do modelo “3 + 1” de formação docente.

Percebeu-se grande recorrência a Jörn Rüsen e à ideia de que a História deve fazer sentido para a utilização na vida prática, dessa forma, pensando as atividades para esse fim. Ainda que tenhamos percebido essa recorrência, os autores não fazem menção definida somente à Didática da História por meio da figura de Rüsen, também utilizam outros teóricos e apresentam os aportes metodológicos citados no parágrafo anterior.

Por último, notou-se algo interessante que nos auxiliou a pensar em como o PIBID abriu para um leque de interpretações pelos sujeitos, e porque foi atuado de diferentes formas. Isso porque em alguns subprojetos não há a presença de autores que discutem o Ensino de História ou a Educação, mas sim, perspectivas historiográficas que podem ser utilizadas para estudar história ou nas aulas de História. Entendemos que esses subprojetos foram baseados em uma Teoria da História.

Para além das concepções teóricas, em termos de orientação das atividades verificou-se forte referência à Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira, e à Lei 11.645/06, que instituiu o ensino de história dos povos indígenas do Brasil em sala de aula. Há grande preocupação desses subprojetos em formar professores de história para as relações étnico-raciais, visto que mesmo depois de dezesseis anos de criação da lei, o conhecimento sobre história da África e afro-brasileira é muito raso. Além disso, atentando-se aos anos de formação dos professores supervisores, grande parte foi formada antes de a lei entrar em vigor e a maioria, durante o processo de revitalização dos currículos do curso para o trabalho com história da África.

Além disso, notou-se grande esforço dos subprojetos em trabalhar a história a partir da perspectiva local, explorando ao máximo o território e o que o lugar em que estavam inseridos tinha para oferecer. Não somente em visitas a museus ou centros históricos, mas também na desconstrução das memórias locais e dos mitos fundadores, na contestação de documentos e narrativas estabelecidas, e no desenvolvimento de um novo olhar para a história local, na tentativa de formar uma identidade e sentimento de pertencimento. Nesse ínterim, também é relevante notar o envolvimento dos subprojetos com a história da escola, buscando que os próprios estudantes a escrevessem.

Entendemos que esta pesquisa possibilitou um olhar mais crítico ao PIBID, não somente como uma política pública educacional, de modo geral, mas também como um programa que altera o quadro da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em História. Por isso, muitos dos problemas identificados nos subprojetos advêm dos próprios embates da composição dos cursos de História, e dos currículos da

disciplina escolar de História. O PIBID acompanhou os processos políticos, econômicos, sociais e educacionais pelos quais o país passou de 2007 a 2017. Esse contexto também gerou muitas inquietações durante a pesquisa, pois muito do que foi observado esteve relacionado aos desmontes na Educação e a um projeto político neoliberal de ataque às licenciaturas e aos professores.

O PIBID resiste, ainda que constantemente ameaçado. Não pode, nem deve se afirmar peremptoriamente que o PIBID alterou o perfil dos cursos de licenciatura, entretanto a pesquisa permitiu pensar em impactos evidentes na formação docente e nas ações voltadas ao Ensino de História, a partir da leitura das ações dos subprojetos: o PIBID atingiu todas as universidades estaduais e uma federal no Paraná, o que demonstra a abrangência e relevância no cenário educacional do Estado; envolveu grande quantidade de alunos durante o período abordado nesta pesquisa, ainda que com as limitações no número de participantes, como salientado; instituiu financiamento à formação de professores e para a permanência dos estudantes na universidade, que não havia atingido tão grande proporção antes; ampliou os debates acerca da formação do professor de História e de ações voltadas a pensar o ensino; abriu possibilidades para estudantes da graduação conhecerem a profissão docente de forma mais intensificada, e ainda assim, pesquisar e levantar dados sobre a realidade das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, o PIBID de História no Paraná colocou o status do Ensino de História no interior dos cursos de licenciatura um pouco além do que até então era visto.

Por isso, o significado dessa política para o cenário nacional de ações empreendidas em prol do aperfeiçoamento e valorização da formação docente nunca será apagado, ainda que o próprio programa venha a ser. Seguimos na luta em direção a uma Educação comprometida com a formação de professores qualificados, que refletem o ensino-aprendizagem, e que investem em formar estudantes que compreendam que a História, além de qualquer outro sentido que tenha para eles, ensina, emancipa e liberta.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALADELI, Ana Paula Domingos. A profissionalização do professor na interface Estácio Curricular Supervisionado e PIBID. In: **Anais Eletrônicos**. XII Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba-PR, 26 a 29 de outubro de 2015.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Curitiba: Educar, 2006, p. 96-112.

BATISTA, Ruhama. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História no Paraná: uma análise das concepções de formação de professores. Ponta Grossa, 2019. **Dissertação (Mestrado em História)** - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Edital MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Ministério da Educação**, Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 20.

BRASIL. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. **CAPES**, Brasília, DF, 25 de setembro de 2009. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 20.

BRASIL. Apresentação da Seleção de Projetos Institucionais - Edital nº 61/2013. **DEB**, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Apresentacao-Pibid-Edital-61-2013-13set13.pdf>>. 28 abr. 20.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. 28 abr. 20.

BRASIL. Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES. Brasília, 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: <[http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens\\_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf](http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 20.

BRASIL. Apresentação da Proposta de Residência Pedagógica – Maria Helena Guimarães de Castro. **Ministério da Educação**, Brasília, outubro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 28 abr. 20.

CZARNIESKI, Helen Karine. A identidade do indígena guarapuavano. In: **Anais** do VI Encontro Nacional das Licenciaturas. Curitiba, PR, 14 a 16 de dezembro de 2016.

FERREIRA, Silvéria Aparecida de. As contribuições do subprojeto pibid/história da unicentro para a profissionalização docente, irati-pr (2012-2014). 25 f. 2014. Trabalho de **Conclusão de Curso (Graduação)** – Curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. UNICENTRO, Irati, PR, 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FÓRUM ESTADUAL DAS LICENCIATURAS DO PARANÁ. Nota de repúdio a Portaria nº 46/2016. **Fórum Estadual das Licenciaturas do Paraná**, Coordenadores Institucionais do Pibid do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, 25 e 26 de abril de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Curitiba: Educar, 2006, p. 131-150.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 01-19, ago. 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

RÜSEN, Jorn. Razão histórica. In: RÜSEN, Jorn. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jorn. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W&A Editores, 2012.

SANTOS, Letícia Farias dos. Aprendizagem histórica no Ensino Médio: metodologias de ensino desenvolvidas pelo PIBID História no Colégio João XXIII/Irati-PR no ano de 2015. 23 f. 2016. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** – Curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. UNICENTRO, Irati, PR, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Glossário – Pedagogia histórico-crítica. **Histedbr** 1996-2006. 2019. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/p.html>>. Acesso em: 28 abr. 20.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**, v. 4, 2005, p. 7-30.

WASZAK, Aline Isabel. História das mulheres, gênero e educação: reflexões sobre o ensino de história no Brasil (1998-2015). 85 f. 2015. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** - Curso de Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal do Paraná. UFPR, Curitiba, 2015.