

Concepciones de enseñanza de la historia y formación docente en el programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID Historia). Paraná, Brasil (2011-2017).

por *Ruhama Ariella Sabião Batista* y *Luis Fernando Cerri*

Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil

ruhama.sabiao@gmail.com, lfcronos@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-7758-6084>; <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>

Recibido: 11/03/2020 - Aceptado: 17/04/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8931>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación que analizó las concepciones de la enseñanza de la historia y la formación del profesorado reflejadas en las acciones de los grupos del PIBID (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*) de Historia, en el estado de Paraná, Brasil, de 2011 a 2017. Para este fin, las fuentes de investigación fueron los subproyectos institucionales, las producciones académicas de los participantes y el contenido de los sitios *web/blogs/fanpages*. Estas fuentes se analizaron a través del enfoque del ciclo de políticas (contexto de influencia, contexto de producción de texto y contexto de práctica), mostrando que de los quince subproyectos, hay similitudes y disonancias entre los enfoques teóricos y metodológicos; distintos temas preponderantes (temas transversales, historia africana y afrobrasileña, historia indígena, historia local y contenidos previstos en la planificación anual de los supervisores), y diferentes concepciones sobre el PIBID. En los principales resultados se ha podido notar el papel principal de los coordinadores en la implementación de PIBID, ya que este no tenía una sola determinación proveniente del texto de la política educativa, las diferentes concepciones de la enseñanza de la historia, incluso dentro del mismo Estado, así como sus posibilidades y limitaciones como política pública educativa.

Palabras clave: PIBID, formación de profesores, enseñanza de la historia

Conceptions of history teaching and teacher training in the Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID History).Paraná, Brazil (2011-2017).

Abstract

This article aims to present the results of a research that analyzed the conceptions about history teaching and teacher education reflected in the actions of the PIBID (Institutional Program for Initiation to Teaching Grants) groups in History, in the State of Paraná, in Brazil, from 2011 to 2017. For this purpose, the research sources were the institutional subprojects sent to CAPES, the academic productions of the participants, and the content of the websites/ blogs/ fanpages. These sources were analyzed through the policy cycle approach (context of influence, context of text production and context of practice), showing that of the fifteen subprojects, there are similarities and dissonances between theoretical and methodological approaches; distinct preponderant themes (cross-cutting themes, African and Afro-Brazilian history, indigenous history, local history, and contents foreseen in the supervisors' annual planning), and different conceptions about PIBID. As main results, it was possible to perceive the role of the coordinators in the execution of PIBID, since it did not have a single determination arising from the text of the educational policy, and the different conceptions of Teaching History, even within the same State, as well as their possibilities and limitations as public educational policy.

Keywords: PIBID, teachers training, history teaching

Introducción.

En tiempos de intensa desvaloración de la profesión docente, en pro del “notorio saber”¹ del conocimiento obtenido por redes sociales, o a partir de los llamados *digital influencer*², el campo de la formación de profesores se vuelve en aún más blanco de disputas y contradicciones. En ese contexto, se disputa principalmente quién tiene el conocimiento, quién ejerce mayor influencia en la Enseñanza de la Historia, y de qué forma ese conocimiento puede o no ser trabajado.

Brasil ha estado involucrado en una intensa agitación política desde antes de 2013, a partir del inicio de las manifestaciones³ -el clima de inestabilidad política que siempre existió-, pero que en algunas ocasiones es todavía más intenso. Los debates envuelven disputas por el poder, el currículo de la Educación básica, la profesión docente, la formación de profesores, entre otras cuestiones que también involucran el escenario educacional. Entre desmontes y desvalores, este trabajo buscó investigar las concepciones de la Enseñanza de la Historia y Formación de Profesores, que el proyecto PIBID (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*) reflejó a través de sus acciones, por medio de los subproyectos de Historia en Paraná.

El PIBID es una política pública educacional, creada en 2007, por el Ministerio de la Educación⁴, en colaboración con CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), cuyos objetivos principales son: el perfeccionamiento de la formación docente, a través de becas de incentivo a los alumnos de graduación, a los supervisores, que son maestros que actúan en las escuelas públicas, y a los coordinadores, profesores universitarios que organizan y acompañan el trabajo; el estrechamiento de vínculos entre universidad y escuela pública; fomentar nuevas experiencias docentes, de carácter innovador, contribuyendo con las investigaciones realizadas en la universidad. En los cursos de Historia de las universidades de Paraná, el PIBID empezó a ser ejecutado a partir de 2011, y permaneció con los subproyectos, en los moldes que se pensaban al inicio, hasta 2018, cuando se empezó otra propuesta de PIBID⁵.

En Paraná, el programa en el área de Historia estuvo presente, durante el periodo cubierto en la investigación, de 2011 a 2017, en ocho de las nueve universidades públicas, e incluso, en una universidad privada. De ahí la importancia del subproyecto en los cursos de licenciatura de graduación en Historia que justifica la necesidad de pensar en el PIBID como una política pública de formación de profesores, y recabar algunas informaciones y consideraciones a respeto de las acciones de los subproyectos de Historia en el estado de Paraná.

La investigación fue promovida en el ámbito de posgrado *stricto sensu*, en la Maestría en Historia, por la Universidad Estatal de Ponta Grossa, y tuvo como fuentes: los subproyectos institucionales presentados a CAPES por los coordinadores⁶, los *sites/blogs/fanpages* institucionales⁷, y las producciones académicas de los sujetos involucrados. El análisis del programa fue realizado a partir del abordaje del ciclo de políticas públicas educacionales en su contexto de influencia, es decir, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica (Mainardes, 2006). Por eso, también es necesario adentrarse en las discusiones recientes sobre formación de profesores, a nivel nacional e internacional; y consultar convocatorias, documentos, y relatorías elaborados por CAPES de 2007 a 2018.

1. El profesor de historia: la formación inicial y su práctica.

Teniendo en cuenta que la formación de profesores es un área de constantes disputas de interés (Gimeno Sacristán, 2000), indagar sobre ella es siempre una actividad de reflexión, cuestionamientos, y a menudo necesita ser revisada a partir de nuevas consideraciones de la investigación. A lo largo de la trayectoria educativa la función de los profesores ha sido vinculada a la misión religiosa, civilizatoria, moral, pero hoy día pueden más ser considerados “agentes sociales investidos de inúmeras misiones, variables de acuerdo con las ideologías y los contextos políticos y económicos vigentes” (Tardif y Lessard, 2007:36). Cuando se trata de profesores de Historia, la función en la política se vuelve aún más relevante, y, por eso, son objetos de críticas y de proyectos⁸ que buscan deslegitimar su función de formadores de ciudadanos críticos y con valores vinculados a los derechos humanos.

En lo que concierne a la formación inicial del profesor de Historia, otras cuestiones surgen, esas que vienen del propio campo disciplinar y sus disputas, principalmente en lo que se refiere a los contenidos impartidos en el ámbito académico, y que recaen en la relación entre teoría y práctica, algo que es muy discutido en la Enseñanza de la Historia (Monteiro, 2007; Pimenta, 2002). Con relación a PIBID, se considera la figura del profesor activo en su propia formación, en el momento en que surge el contraste entre teorías y prácticas existentes, y la construcción de nuevas teorías⁹.

Considerar al profesor la figura central de su trabajo, lleva a entender que la profesión se construye a partir de los significados que cada profesional confiere a sus actividades, y cómo sus historias de vida, sus representaciones y saberes, tienen influencia en su práctica (Pimenta, 2002). En eso, el profesor se apropia de sus procesos de formación y reencuentra espacios de interacción entre las dimensiones personales y profesionales (Nóvoa, 1992).

Aún, pensando en la representación de los profesores de Historia, cabe destacar la función formadora que los mismos poseen. Giroux (1997) destaca al profesor como intelectual transformador del espacio donde actúa, y enuncia la función del educador en crear las condiciones necesarias para la enseñanza-aprendizaje, mediada por su trayectoria personal, académica, profesional, que influye de forma directa en la práctica pedagógica.

Articulando esa discusión como propuesta del PIBID, el programa como política pública para formación inicial de profesores surgió inicialmente con la intención de aproximar la universidad y la escuela pública, valorar el magisterio y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza a partir de las experiencias realizadas. Sin embargo, a partir de las experiencias concretas (Meinerz, 2013; Dominschek y Alves, 2017; Araújo et al, 2018) es posible visualizar los desdoblamientos que el programa tuvo a partir de las investigaciones sobre formación docente y Enseñanza de la Historia. O sea, la imagen del profesor como coordinador, supervisor, y futuro maestro, con los becarios, fueran determinantes para la ejecución del programa, yendo allá más de lo que fue institucionalizado para ser.

Partiendo de la idea de que el profesor es un intelectual transformador, no un simple intérprete, que también piensa en los procesos de enseñanza y actúa como un sujeto histórico (Pimenta, 2002), es posible reflexionar sobre los desdoblamientos del PIBID a lo largo de los dos primeros edictos de los cursos de licenciatura en Historia en Paraná. En este trabajo no se da tanta importancia a la influencia del PIBID sobre la formación de profesores en Paraná, pues la formación de los involucrados también se ocurre en otros espacios, como en el periodo de prácticas, las asignaturas, los proyectos de extensión y de la propia experiencia personal. Más bien cabe pensar cómo esos subproyectos, vinculados, o no, a la concepción teórica de los cursos en los cuales están inscriptos, han pensado la Enseñanza de la Historia y la formación de profesores.

2. El PIBID de Historia en Paraná: entre documentos y producciones.

En el primer edicto, el PIBID fue diseñado para atender solamente instituciones a nivel federal¹⁰ y tecnológicas¹¹ (CAPES, 2007), e incluyó las universidades estatales¹² solamente en 2009 (CAPES, 2009). Además, en el primer edicto, las licenciaturas, que podrían proponer subproyectos eran solamente las de Ciencias Exactas y de la Naturaleza, poniendo Letras, Educación musical y artística, solo de forma complementaria. A partir del edicto de 2009, otras licenciaturas pasaron a ser contempladas¹³, y los subproyectos de Historia comenzaron a desarrollarse principalmente en las instituciones federales, como la Universidad Federal Fluminense (UFF), la Universidad Federal de Santa María (UFES), Universidad Federal de Rio Grande del Norte (UFRN), entre otras.

En Paraná, las instituciones de educación superior (IES) empezaron los subproyectos en la segunda mitad de 2011, con la Universidad Federal de Paraná (UFPR)¹⁴, la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), la Universidad Estatal de Paraná Occidental (UNIOESTE), y la Universidad Estatal de Londrina (UEL). En 2012, la mayoría de las otras IES estatales también empezaron el subproyecto, específicamente la Universidad Estatal del Norte de Paraná (UENP); la Universidad Estatal de Paraná (UNESPAR) en los *campus* de Campo Mourão, Unión de la Victoria y Paranaguá; la Universidad Estatal del Medio Oeste (UNICENTRO) en el *campus* de Irati; la Universidad Estatal de Maringá (UEM), en los *campus* Sede y Valle Regional de Ivaí; y la Pontificia

Universidad Católica (PUC-PR). En 2013, los demás cursos también adhirieron: el *campus* de Paranavaí, de UNESPAR; y el *campus* Santa Cruz de UNICENTRO. La única universidad pública estatal que no participó de 2011 a 2017 en el subproyecto de Historia de PIBID fue la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA).

De acuerdo con las nuevas propuestas¹⁵ para el PIBID, se concibió que el programa iniciado en 2007 tuviera fin en 2018. Por esa razón, en este estudio fue considerado el primer camino emprendido por los subproyectos del PIBID de Historia en Paraná, de 2011 a 2017¹⁶. Siguiendo el enfoque del ciclo de políticas, se consideró necesario imaginar el contexto de la influencia, el contexto de la producción del texto, y el contexto de la práctica (Mainardes, 2006), algo que se vuelve importante al ponderar que esa primera fase del programa pasó por diferentes formas de desmantelamiento¹⁷, y que también lo es resultado de una concepción político-social para la Educación. Además, el PIBID se formó a partir de las necesidades educacionales de aquella época, y emergió de discusiones anticipadas sobre la formación inicial de profesores y la profesión docente.

Fueron analizados quince subproyectos, y comprende en total 820 producciones, entre capítulos de libros, artículos académicos en publicaciones periódicas, trabajos completos, resúmenes extendidos y resúmenes técnico-científicos publicados en actas de congresos, entre otros. Se sabe que las experiencias descritas en las producciones encontradas son subjetivas, y que la mirada de investigación puede dejar pasar importantes momentos de los subproyectos, los cuales no fueron accesibles por nadie más allá de quien participó. Sin embargo, lo que fue más importante para este análisis, en esta ocasión, fue principalmente las concepciones teórico-metodológicas para la enseñanza de historia, junto con los temas trabajados, y cómo conciben la formación de profesores a partir de los objetivos de los subproyectos institucionales. Conviene subrayar que para analizar los subproyectos institucionales, las producciones y los *sites/ blogs/ fanpages* fue necesario pensar en cada universidad de forma distinta, pues algunas han privilegiado producciones en congresos, y otras presentaron más actividades descritas virtualmente. Esas cuestiones resaltan, a partir de esas lecturas, en síntesis, algunos puntos de convergencia y de disonancias entre los subproyectos analizados.

3. Los subproyectos en perspectiva convergente.

Desde 2007, el edicto ya contemplaba la participación de los subproyectos en escuelas públicas, y principalmente, en aquellos con bajas tasas educacionales, eso porque el PIBID además de ser una política pública para formación de profesores, también, en una perspectiva más amplia, es una política educacional, por lo tanto, siempre buscará contribuir a la mejora de los índices de la Educación en el país. Entonces, en todos los subproyectos, fue subrayada la cuestión de las dificultades educacionales en las regiones, acentuándose esa problemática en universidades de ciudades pequeñas.

Todas las producciones analizadas describieron experiencias semejantes, considerando la realidad en las que aquellas se dieron, las perspectivas teórico-metodológicas utilizadas, y los resultados obtenidos, tanto positivos como negativos. Para evaluar las intervenciones, los participantes solían usar individualmente cuestionarios, con preguntas anticipadas y cuestiones finales, tratando de percibir el aprendizaje de los alumnos de la red básica. Solamente el nombre de esas aplicaciones se cambió conforme la concepción teórica de cada subproyecto. Entonces surgieron: el diagnóstico inicial y el diagnóstico final; investigación social y observación participante; investigación-acción; levantamiento de conocimientos anticipados; práctica social inicial y guiones experimentales.

Teniendo en cuenta que los docentes -en los diferentes grados de formación que el PIBID agrega- son intelectuales transformadores y sujetos que se reflejan en su trabajo, la gran mayoría de los señalamientos tradujeron disonancias entre subproyectos, y ello también es una parte principal de la investigación.

Pensando en la peculiaridad del PIBID de Historia¹⁸, todos los subproyectos se vuelcan al intento de superación de una visión de la historia tradicional, entendida en esta ocasión como la historia que

privilegia hechos, fechas y presuntos héroes, que además, sigue una perspectiva cronológica. Entonces, se percibe un esfuerzo por llevar a los estudiantes y maestros de la red básica lo que se estudió en la graduación, haciendo una articulación con la formación del maestro supervisor y contribuyendo para una aproximación entre academia y escuela. Si ocurrió, de hecho, un cambio en la percepción de los alumnos y de los maestros, sería necesario emprender otra búsqueda para encontrar esas respuestas.

4. Los subproyectos y sus disonancias.

Entre las características que distinguen los subproyectos es posible destacar algunos puntos principales, que serían: formación y función de los coordinadores y supervisores; definición de temáticas; experiencias en el aula/ extraclase; comprensión del PIBID.

Se percibe con mayor claridad, en cada subproyecto, cómo la trayectoria académica y profesional de los profesores coordinadores, si no determinó, influyó notablemente en el desarrollo de todas las actividades en los subproyectos. Hubo esa constatación, por ejemplo, en los subproyectos que tuvieron solamente uno o dos coordinadores de 2011 a 2017; en esos las actividades estuvieron caracterizadas por la misma concepción teórico-metodológica. En los subproyectos donde hubo muchos cambios de coordinadores se percibe que las actividades se desarrollaron a partir de distintas percepciones de enseñanza, incluso si seguían el mismo tema propuesto en el subproyecto institucional.

Con relación a los supervisores, la participación se hizo efectiva de diferente manera, lo que permite diferenciar supervisores de coordinación y supervisores de observación. Los supervisores de coordinación fueron quienes tuvieron la función de delegar funciones a los becarios, traer discusiones teóricas al grupo, proponer actividades; también inscribieron o ayudaron en la escritura de trabajos académico-científicos, para fines de análisis y relato de experiencia de los subproyectos. Los supervisores de observación fueron quienes participaron de reuniones, sugirieron temáticas, y acompañaron a los estudiantes en el aula, pero no tuvieron función determinante con relación a las concepciones teóricas y metodológicas, algo que vino más precisamente de los profesores coordinadores. Según el sesgo hubo también quienes desarrollaron funciones semejantes a de los supervisores de prácticas, son quienes han observado las actividades en el aula, ellos prestaban un rato de sus clases, pero no tuvieron vínculo directo con la academia.

Con relación a la definición de temas, han sido identificadas tres características: temáticas del subproyecto; temáticas anuales; temáticas múltiples. En temáticas del subproyecto, fue observado que se ocuparon diferentes metodologías para el mismo tema, por ejemplo: trabajo, patrimonio, historia afrobrasileña. En las temáticas anuales, los subproyectos abordaron una temática específica en cada año del subproyecto, acercándose a un proyecto de investigación, en el cual todas las actividades han sido direccionadas para la misma temática, en el plazo de un año de trabajo. En las temáticas múltiples, los subproyectos no se basaron en ningún tema específico, algunos por opción, otros porque han seguido el currículo de las clases de Historia de los colegios, a partir de las indicaciones de los propios maestros supervisores.

De esa forma, las actividades propuestas oscilaron en diferentes aspectos, pero en este momento se destacará la diferencia entre: actividades en el aula y actividades extraclase. La mayoría de los subproyectos realizaron actividades en el aula, en la ocasión en que los maestros supervisores concedían un rato de su hora/clase para las actividades del PIBID. Se puede ver que en esos momentos, los becarios se identificaban más con los estudiantes de la red básica y conseguían obtener un diagnóstico más efectivo de su trabajo. En las actividades extraclase, que ocurrían en el periodo contra turno, o “para además de las paredes de la escuela”¹⁹, muchos trabajos retratan que no hubo participación efectiva de los estudiantes, o sea, finalmente se alcanzaron números decrecientes de estudiantes en la red básica. Además, las posibilidades de que las universidades y ciudades influyeran de modo directo en los recursos disponibles de cada subproyecto, por ejemplo, en las ubicaciones donde hay museos, centro histórico, patrimonio protegido, acervo, etc., todos los subproyectos que citaron actividades extraclase, tenían acceso a esos locales. Esas cuestiones no

justifican la cantidad de las actividades realizadas, pero sí el alcance y algunos apuntamientos realizados por los propios sujetos de los subproyectos acerca de esas prácticas.

Por fin, cada subproyecto, a través de los trabajos escritos por los sujetos participantes, ha demostrado un entendimiento sobre lo que es el PIBID para su formación, trayectoria y para la vida. Algunos subproyectos funcionaron también como grupos de investigación, algo que ha originado trabajos de conclusión del curso, recabado de datos, y hasta libros publicados. Otros trabajaron más como laboratorios para enseñanza, en los cuales diferentes metodologías fueron aplicadas, “probadas” y direccionadas para investigaciones en el aula y enseñanza de la historia. En una perspectiva política algunos subproyectos trabajaron con estudiantes de la red básica en favor de la continuación y mantenimiento del PIBID, trasladando las discusiones del espacio académico al aula, y también llevándolos a tomar consciencia acerca de la política educacional vigente.

Consideraciones finales.

A lo largo de la investigación se notó la importancia de los sujetos en el proceso de actuación del PIBID en las escuelas, no solamente a partir de la figura de los becarios que estuvieron directamente realizando las acciones, sino principalmente, en la figura de los coordinadores y de los maestros supervisores. Es posible observar, por ejemplo, que los temas que protagonizaron los subproyectos vienen, principalmente, de la trayectoria académica del profesor coordinador y sus temáticas de búsqueda, fueron involucradas directamente en la enseñanza de la Historia, o apropiadas para la enseñanza con el fin de que se trabajaran en el PIBID. Ya los maestros supervisores protagonizaron los subproyectos cuando manifestaron tener relaciones directas con la universidad, mirándolo a partir del relevamiento de su formación académica.

Analizando “los” PIBID de Historia, notamos que estos mantuvieron grandes diferencias de actuación, principalmente en lo que corresponde a las múltiples concepciones de Enseñanza de la Historia reflejadas en las acciones desarrolladas y temáticas del trabajo que, muchas veces, revelaron la relevancia del PIBID en el contexto de las instituciones que lo adoptaron. De entre las concepciones de la enseñanza de la Historia, apuntamos a la relación intrínseca con autores situados en el campo de la Educación de modo general y que fueron utilizados como referenciales teóricos para los subproyectos; por eso, indicamos algunas concepciones como la Pedagogía Dialógica y Libertadora, basada en Paulo Freire; la Educación Histórica que mantiene fuerte relación con las ideas de Peter Lee y Isabel Barca; la Didáctica de la Historia enfocada principalmente en las teorías de Jörn Rüsen; y, la Teoría de la Historia, que abordó las acciones a partir de fundamentos de la Historia Cultural, y también pensando en el trabajo con fuentes históricas, basándonos en autores como Peter Burke, Marc Ferro, Marcos Napolitano y Carla Pinsky. Algunos subproyectos trabajaron con temáticas del propio subproyecto, otros con temáticas anuales, y otros con temáticas múltiples.

Se entiende que las posibilidades de las instituciones y sus ubicaciones contribuyeron a las prácticas de los subproyectos y ampliaron las posibilidades de acción. De la misma manera, al buscar las producciones, vimos que los congresos académicos en los cuales los trabajos fueron presentados se hicieron en ciudades específicas, generalmente muy cercanas a los subproyectos que tuvieron muchas más producciones analizadas.

También es imprescindible resaltar que el PIBID posee limitaciones, que fueran constatadas, por ejemplo, en la no posibilidad de participación para todos los académicos y en el excesivo número de becarios para el número de coordinadores del área y supervisores. Además, no se puede observar un panorama conclusivo de la influencia del PIBID en la formación inicial sin considerar otras experiencias que los académicos tuvieron en la universidad, como prácticas, proyectos de extensión iniciación científica, entre otras. Por eso, no se puede ver a PIBID en tanto programa como la única posibilidad de perfeccionamiento de la formación.

Analizar cómo los subproyectos de Historia en Paraná actuaron ha permitido comprender como se dieron las diferentes concepciones de formación de profesores aplicadas en la práctica, y que a pesar de ser divergentes, convergen para un único propósito: incentivar la formación inicial y posibilitar a los académicos diferentes visiones sobre cómo enseñar Historia. Sin embargo, algunos

cuestionamientos fueron considerados sobre esas divergencias, algo que no se puede contestar muy pronto y que requiere mayor esfuerzo de reflexión más allá de esta investigación. ¿Hasta qué punto es productiva la falta de criterios oficiales delimitadores del alcance de la política en la actuación de los subproyectos? ¿Qué cambia en la experiencia de los académicos al tener un coordinador especialista en la Enseñanza de la Historia? ¿Se entiende al PIBID como un laboratorio para la enseñanza según el modelo 3 + 1? ¿Tratar al PIBID como un grupo de investigación de la Enseñanza de la Historia exime a los cursos de recurrir a la Enseñanza de la Historia? ¿Cuál es el peso, en la realización de las acciones del grupo de PIBID, de la concepción de la enseñanza como transmisión, contrapuesta a la idea de enseñanza como producción de conocimiento?

Además, se resalta que la investigación analizó los subproyectos a partir de sus propias representaciones sobre la práctica, que se puede expandir o limitar, de acuerdo con las concepciones, y consecuentemente, las elecciones de quienes actuaron en el PIBID. Aunque se pudiera observar todas las prácticas de las cuales tuvimos conocimiento a partir de las lecturas, sería nuestra representación sobre determinadas acciones. O sea, las acciones que posibilitan diferentes lecturas, previamente recortadas, de los objetivos que fueron alcanzados, y hoy, la mirada sobre el objeto.

Por fin, cabe destacar que esta investigación proporcionó una mirada más crítica del PIBID, no solamente como una política pública educacional, de modo general, sino también como un programa que cambia el cuadro de la formación inicial de profesores en los cursos de licenciatura en Historia. Por eso, muchos de los problemas identificados en los subproyectos también vienen de los propios conflictos de la composición de los cursos de Historia, y de los currículos de la asignatura escolar de Historia. Todo eso induce a pensar que el PIBID acompañó los procesos políticos, económicos, sociales y educacionales que el país ha vivido entre 2007 y 2017. Ese contexto también ha generado a menudo inquietudes a lo largo de la búsqueda, pues muchas cuestiones observadas estuvieron relacionadas con los desmantelamientos en la Educación, y con un proyecto político neoliberal de ataque a las licenciaturas y a los maestros.

Bibliografía.

- Araújo, A., Andriola, W. y Coelho, A. (2018). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 34, 1-22.
- Dominschek, D. L. y Alves, T. C. (2017). O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. *Revista Internacional De Educação Superior*, 3(3), 624-644.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27(94), 47-69.
- Meinerz, C. (2013). Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. *Revista Latino-americana de História*, São Leopoldo, 2(6), 223-234.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de história: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. En Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação* (13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (2002). Formação de professores: identidades e saberes da docência. En Pimenta, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. y Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Visconde, A (2016). A era dos digital influencers na comunicação. Recuperado en 02/07/2018 de <http://propmark.com.br/digital/a-era-dos-digital-influencers-na-comunicacao>

Documentos

CAPES (2007). Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência, Brasília. Recuperado en 03/07/2019 de <https://www.capes.gov.br/>

CAPES (2009). Edital CAPES/ DEB N° 02/2009. Chamada pública edital do PIBID, Brasília. Recuperado en 03/07/2019 de <https://www.capes.gov.br/>

CAPES (2013). Apresentação do Edital n° 61/2013. Seleção de Projetos Institucionais, Brasília. Recuperado en 03/07/19 de <https://www.capes.gov.br/>

CAPES (2016). Portaria N° 46, de 11 de Abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Brasília. Recuperado en 03/07/2019 de <https://www.capes.gov.br/>

Diário Oficial da União (2016). Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016. Reforma do Ensino Médio, Brasília. Recuperado en 02/07/2018 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192

Notas

¹ Propuesta por la Medida Provisional 746, titulada “Reforma de la Escuela Secundaria”, en su Artículo 61, que autoriza profesionales con “notorio saber” reconocido por los respectivos sistemas de enseñanza para dictar contenidos de áreas afines a su formación para atender lo dispuesto en el inciso V en la primera oración del Artículo 36 (Diário Oficial da União, 2016).

² Los influenciadores digitales son personas vinculadas a las redes sociales, sobre todo *Youtube, Instagram, Twitter*, y *Facebook*, quienes ejercen poder de influencia sobre sus seguidores y los lleva a formar opiniones y participar en los más distintos asuntos a partir de sus publicaciones/vídeos (Visconde, 2016).

³ Acá son consideradas manifestaciones que congregaran a un gran número de personas, como la serie de manifestaciones que se pasaron en 2013, más conocidas como “Jornadas de junio”; las protestas favorables al *impeachment* desde las elecciones de 2014; las ocupaciones en las escuelas y universidades por parte de los estudiantes en 2016; la “Huelga de los camioneros”, en 2018; y los diversos movimientos que se pasaron específicamente en Paraná, como “Masacre el 29 de abril”, en 2015, durante intenso movimiento en Paraná, en todos los sectores; y las ocupaciones que tuvieron un gran alcance en el estado.

⁴ Que en esta ocasión tenía como ministro Fernando Haddad.

⁵ Se enfatiza que el PIBID fue creado en el segundo gobierno Lula y el formato fue cambiado en el gobierno de Michel Temer.

⁶ En este documento contiene la fundamentación teórico-metodológica del subproyecto, los objetivos, el programa de trabajo, caracterización de las escuelas, de los supervisores, entre otras informaciones relevantes para la investigación.

⁷ Que fueran utilizados para difundir las acciones de los subproyectos.

⁸ Una de las propuestas que pretenden limitar el campo de actuación del profesor de historia es el “Programa Escuela sin Partido”, que defiende como principio constitucional la neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado, e impone como uno de los deberes del profesor, no manifestarse delante de manifestaciones políticas, ideológicas o religiosas de los alumnos, sin preocuparse por el contenido de ese discurso.

⁹ Los coordinadores y supervisores, en este sentido, son mediadores de las teorías y prácticas ya existentes, en las cuales trabajan con los becarios para que nuevas proposiciones adquieran forma partir de las experiencias vividas por todos los sujetos en el interior del programa.

¹⁰ Está financiada por la federación.

¹¹ Están financiadas por la federación, con cursos más enfocados en el área de la tecnología y desarrollo.

¹² Están financiadas por cada estado de la federación.

¹³ En este edicto no ha aparecido todavía la Licenciatura en Historia explícitamente, ni prioritariamente, pero la misma podría contemplarse desde el artículo IV del capítulo 2.3.5, lo cual subraya que las demás licenciaturas también podrían presentar subproyectos y cuando justifiquen la relevancia en su localidad (CAPES, 2009). En 2013, todas las licenciaturas y cursos vinculados a la Educación empezaron a ser atendidos (CAPES, 2013).

¹⁴ En 2013 se dividió en dos subproyectos, titulados Historia 1 e Historia 2, con propuestas distintas.

¹⁵ En 2017 el Programa Residencia Pedagógica fue aprobado, vino como una “Modernización del PIBID”. Por lo tanto, en 2018, el PIBID pasó a ofrecer menos becas, y a ser exclusivo para los estudiantes universitarios de la primera mitad del curso. La residencia pedagógica se destina, entonces, para los académicos en la segunda mitad del curso.

¹⁶ Oficialmente la fecha de cierre fue en febrero de 2018, pero como las universidades en aquella época pasaron por recesos, los trabajos colectados fueron solo hasta el fin de 2017, en consideración al periodo de enero y febrero de 2018 que es cuando los coordinadores montaron sus informes definitivos.

¹⁷ En 2015 el programa sufrió intensas reducciones presupuestarias. En 2016, una serie de manifestaciones de los participantes del PIBID fueron promovidas para la revocación de la Orden 46, en 2016 que cambiaría las características del programa, convirtiéndolo en un “refuerzo escolar”. En 2017, la propuesta de la Residencia Pedagógica disminuyó substancialmente el número de becas y cambió la forma inicial del programa.

¹⁸ La política se aplicó a todas las licenciaturas, sin embargo, había peculiaridades en las acciones de los diferentes subproyectos, por lo que se destaca en esta investigación que fue el PIBID de Historia.

¹⁹ Algunos ejemplos de esas actividades son: visitas al museo, centros históricos, centros de investigación y documentación.