

PIBID, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

ALINE ALMEIDA DE JESUS
HEBERT SANTOS DA SILVA*

Introdução

Quando se é graduando em alguma licenciatura, uma das maiores preocupações e/ou expectativas do estudante é o que lhe aguarda em sala de aula, em um futuro não muito distante. Inúmeros são os estudos sobre as teorias que circundam a realidade do cotidiano escolar, porém nada substitui a experiência vivida de fato. Algo que as graduações com seus estágios supervisionados não têm conseguido proporcionar de forma satisfatória, promovendo, assim, a formação de profissionais inexperientes e, por consequência, despreparados.

No entanto, a pobreza de experiência – ou sua falta – nos parece uma característica da modernidade capitalista da qual fazemos parte, uma vez que as transformações estão se tornando cada vez mais rápidas. Em seus estudos relativos às sociedades capitalistas industrializadas, Walter Benjamin (apud BONDÍA, 2002: 22) já observava a aceleração das mudanças culturais, os novos ritmos de vida estabelecidos nos centros urbanos, as demandas produtivas e as formas de sociabilidade na modernidade, enfim, novos padrões de vivência que geraram trocas cada vez mais raras de experiências entre os sujeitos.

Tendo isto em vista, Jorge Larossa Bondía nos propõe a refletir sobre a educação a partir do par *experiência/sentido*. Destacando que informação apenas não é sinônimo de experiência, o autor conclui que “a experiência é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002: 21).

Logo, para Bondía (2002: 22), a experiência se faz cada vez menos presente nos nossos dias. O autor reforça essa ideia apresentando quatro argumentos: em primeiro lugar, devido ao excesso de informação que não é a experiência em si; em segundo lugar, por conta

* Graduandos do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsistas CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenador de área Licenciatura/História: Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior (Centro de Educação/UFES).

do excesso de opinião que hoje se converteu em imperativo; em terceiro lugar, por falta de tempo; e o último ponto é que a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.

Seguindo a mesma tendência dos outros setores sociais, boa parte dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras não proporciona uma experiência mínima para o trabalho docente. Saímos do papel de aluno universitário (com grande carga teórica), para ocupar a figura de professor em sala de aula, sem que tenhamos ao menos vivenciado o mundo escolar de forma satisfatória, para alcançar tal experiência da docência tão desejada, porém ainda não vivida.

Para contemplar esta demanda, os graduandos ingressam nos Programas de Iniciação à Docência, que deveriam ser um complemento a nossa formação, mas que acabam sendo vistos como uma solução, uma espécie de acesso à área da educação. Uma forma de vivenciar o que se aprende nas teorias acadêmicas, pedagógicas e dos conteúdos históricos, no dia-a-dia escolar.

Com base nas preposições feitas acima, nos propomos no presente artigo, a analisar e contrapor as conexões entre os conhecimentos escolares - indicados pelo currículo de História da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) -, com a maneira em que os alunos veem/compreendem a disciplina de História que é ensinada em sala de aula.

Currículo e Formação Docente

Nas décadas de 1980 e 1990, os programas curriculares foram profundamente transformados no Brasil; estas alterações foram promovidas pelos estados e municípios, que não necessariamente surtiram efeito nas práticas docentes. Tais reformulações têm relação direta com a transição da ditadura civil-militar para um período democrático, em um processo de globalização.

Assim, segundo Magalhães (2006: 50), as reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 tentaram romper com a ideia de impor um “pacote” diretivo à escola. Em função disto, as Secretarias de Educação procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e de escolhas de representantes docentes para

ajudar no desenvolvimento dos currículos a serem trabalhados por estes em sala de aula. Esta mudança foi significativa, já que o professor, em alguns casos, deixou de ser entendido apenas como transmissor de conhecimento e passou a desempenhar o papel de coautor das políticas educacionais.

Em meados da década de 1990, este movimento de reformulação curricular trilhou novo rumo. Pela primeira vez após a ditadura, a União tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo parâmetros básicos. As propostas então desenvolvidas sofreram inúmeras críticas, sendo algumas rejeitadas pelos docentes, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Ensino Médio.

Após esse período, no que tange ao ensino de história, os PCNs propõem um ensino no qual as formulações teóricas de caráter pedagógico alicerçam-se no construtivismo piagetiano¹ e a concepção historiográfica chamada História Nova², que, segundo Jacques Le Goff, se propõe a recusar a História superficial e simplista que se detém na superfície dos acontecimentos e investe tudo em um fator (LE GOFF apud DAVID, 2001: 133).

Recorrendo-se aos PCNs, nesta linha de raciocínio, a proposta é de alargamento do sentido e importância dados aos conteúdos, para além dos acontecimentos e conceituações incorporando-se, nesta prática, procedimentos e atitudes a serem trabalhados com estudantes como meios para atingir-se os objetivos da História (DAVID, 2001: 133).

Nessa mesma perspectiva dos PCNs, ao considerar as possibilidades de seu fazer e de seu saber, e questionar os conteúdos tradicionais, o atual currículo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), propõe ao ensino de História, transformar a fronteira da história vivida e da história ensinada em um espaço de diálogos e reflexões. A

¹ O Construtivismo é uma corrente teórica empenhada em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Considera-se que a inteligência do homem não é inata, mas que o sujeito também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Entre os estudiosos desta corrente teórica, destaca-se Jean Piaget (1896-1980) (ALTOÉ; PENATI, 2005: 55).

² Escola dos Annales é um movimento historiográfico, também conhecido como Nova História. E que segundo José Carlos Reis (2000: 58) divide-se, geralmente em três fases: de 1929 a 1946, onde caracteriza-se, essencialmente, pela abordagem *estrutural qualitativa* da história. Os homens no tempo são o objeto principal do historiador; A segunda fase vai de 1946 a 1968, caracterizada pela história das mentalidades coletivas, a revista (dos Annales) privilegiará os aspectos econômico e demográfico; A terceira fase, de 1968 em diante, reduz-se a importância do econômico. Sensível às interrogações do presente, a História se aliou à antropologia e se interessou pelos aspectos simbólicos e culturais da sociedade.

realidade, vista dessa forma, tornar-se-ia o objeto, o objetivo e a finalidade principais do ensino da História. Assim,

Compreender a História como disciplina escolar implica compreender diferentes concepções de história e historiografia e suas repercussões no ensino, isto é, as possibilidades de relações entre o saber histórico e o saber histórico escolar. Assim sendo, ao apresentarmos uma proposta de trabalho baseada em conteúdos básicos e comuns, estamos também convidando o professor a refletir a partir do próprio campo da Ciência Histórica, e a contextualizar historicamente sua prática docente cotidiana, a fim de responder: Para que serve a História? Por que ensiná-la? (CURRÍCULO HISTÓRIA SEDU, 2009:75).

Há ainda em relação à História, buscas e a compreensão da realidade como objeto, objetivo e finalidade principais do seu ensino, a partir do reconhecimento de si e do outro e da construção de uma consciência histórica, de um sentimento de pertença. Ou seja, uma construção de identidade histórica.

No entanto, para que os objetivos sejam alcançados, se faz necessário uma visão do currículo como uma seleção da cultura e a cultura como espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo com uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais (SILVA apud MACEDO; MOREIRA, 2002: 12).

Não obstante devemos lembrar que o currículo configura,

[...] território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais (MACEDO; MOREIRA, 2002:12).

Pensando nesses termos, nos inquietamos então, em sanar duas de nossas dúvidas iniciais que são: como os alunos de graduação são preparados para alcançar, em seus futuros empregos, os objetivos traçados pelos currículos (nacional e regional) e qual é a identificação dos alunos de ensino médio com o formato desses planos curriculares?

Relatos e vivência no PIBID-História/UFES

Ao ingressarmos no segundo semestre de 2012 no PIBID na área de Licenciatura em História da UFES, sob a coordenação do Prof. Dr. Arnaldo Pinto Jr., não imaginávamos o que iria acontecer ao entrarmos em uma sala de aula e vivenciarmos no dia-a-dia escolar, os encantos e desencantos da docência. Descobrir como os profissionais da educação, o professor como educador, transformam a realidade de vida dos alunos, passando a ser referência tanto pessoal como profissional, na formação do indivíduo a partir do par “professor/aluno”. Atitudes, gestos e a atenção dedicada faz toda a diferença nesta relação onde um passa a aprender com o outro, onde o ensinar não parte apenas do mestre e sim da vinculação de mutualidade entre ambos. Ou seja, o aluno também é sujeito de seu próprio conhecimento e mais que isto, ajuda na construção do conhecimento e de experiências do professor.

Durante as primeiras semanas, nós, os pibidianos³, fizemos um trabalho de observação com alguns momentos de intervenção em sala, como monitoria nos exercícios para tirar dúvidas dos alunos. Participamos do processo de recuperação trimestral desde a aula de revisão a aplicação da prova de recuperação.

Participamos também do processo de conselho de classe, em duas modalidades, a primeira trimestral e a segunda do conselho final para o fechamento do ano letivo. Neste contexto, podíamos notar a angústia do profissional da educação que se vê em meio de vários alunos com notas baixíssimas, outros nem tanto e poucos com notas acima da média⁴.

Neste eixo, então, o professor percebe o quanto seu trabalho em sala de aula não obteve êxito, a ponto de alcançar o interesse do aluno, pois estes não respondem a seus incentivos e apelos para que participassem de forma mais ativa das aulas. Observam-se alunos desmotivados, que por sua vez também desmotivam o profissional, que por consequência, desmotiva ainda mais os alunos.

Essas foram situações que observamos nestes dois conselhos: de um lado professores que buscam qualidade no que fazem, de outro o corpo técnico administrativo da escola, buscando quantidade que se reflete em número de aprovados e boas notas, que tem como

³ Neologismo: nome que designa o indivíduo que faz parte do PIBID.

⁴ Notas com rendimento superiores a 60%, mínimo exigido para aprovação no estado do ES.

objetivo se manter com boa colocação nos índices de qualidade de ensino, medidos e promovidos pelo estado. Há ainda um terceiro ângulo, os alunos apáticos quanto a sua situação na escola, em relação a notas e comportamento – se serão reprovados ou não, se estão de provas finais ou não – demonstram pouco interesse em relação ao resultado final. Havendo, obviamente, exceções em todos os casos acima citados.

Observando tal situação, começamos a pensar em algumas formas de canalizar o desinteresse dos alunos, convertendo-o em um interesse maior pela disciplina História. Não obstante, nos questionamos se o desinteresse do aluno seria também gerado pela falta de experiência e contato mais direto, dos mesmos jovens e adolescentes, no lidar com a História enquanto disciplina. Uma vez que o conhecimento histórico, não é algo tão palpável e carrega consigo uma série de abstrações. Inversamente a algumas das disciplinas ensinadas na escola, como por exemplo, Química e Biologia, por serem passíveis de observação direta através de experimentos.

Geralmente os alunos não possuem o mesmo conhecimento teórico e a mesma bagagem de experiências que o docente adquiriu ao longo da vida, principalmente devido ao tempo que este dedicou na sua formação profissional. Perguntamo-nos então, se o estudante de ensino médio está preparado e disposto a lidar com questões consideradas mais abstratas, comumente tratadas nas ciências humanas.

Tendo em vista que a História

[...] é uma realidade, em si mesma, histórica, ou seja, situada no tempo e no espaço, assumida por homens que se dizem historiadores e que são reconhecidos como tais, além de ser aceita como histórica por diversos públicos. Em vez de uma história sub specie aeternitatis (Latim: sob a forma da eternidade), cujas características tivessem atravessado, sem qualquer alteração, as viscitudes do tempo, existem diferentes produções que os contemporâneos de determinada época estão de acordo em considerar como história: ou seja, antes de ser uma disciplina científica-segundo sua pretensão e, até certo ponto, conforme ela o é efetivamente-, a história é uma prática social (PROST apud OLIVEIRA, 2010: 10).

Começamos a pensar, nas reuniões do PIBID, em melhores formas de despertar o interesse dos alunos e provocar nestes um pensamento crítico, não de assimilação dos conhecimentos propostos em sala de aula, simplesmente decorados para realização de provas,

mas que os motive a reflexões em torno do que aprendem para assim, esboçarem conexões entre o conhecimento histórico e suas próprias realidades.

Concluímos, após calorosos debates em nossas reuniões, que não há alguém melhor que os próprios alunos para nos ajudar a compreender o que os mesmos pensam e desejam a respeito da disciplina História. E através dessas informações tentarmos, de alguma forma, torna-la mais interessante.

Projeto: Entrevista com os alunos da EEEFM Irmã Maria Horta

Ao conversamos e nos questionarmos em diversos momentos sobre a realidade da escola em que trabalhamos com o PIBID, ou até mesmo sobre temas referentes à Educação como um todo, nós, pibidianos, resolvemos a partir de leituras prévias e de nossas experiências vividas até então, que faríamos uma pequena entrevista com os alunos da referida instituição de ensino, para que, com os depoimentos, pudéssemos sanar algumas dúvidas, encontradas a partir do contato direto com os alunos e com a escola, além de produzirmos, claro, fontes para análise. Desta forma, tivemos a oportunidade de obter uma visão mais geral, ou pelo menos mais ampliada, do que os adolescentes pensam a respeito da disciplina História.

Considerando que o conhecimento histórico escolar dialoga com os conhecimentos historiográficos produzidos pelos historiadores e que, ao mesmo tempo, se torna parte destes; considerando que uma parte destes conhecimentos está nos programas de cursos, assim como nos currículos para as disciplinas e também nos livros didáticos com os mais diferentes tipos de propostas temáticas que chegam às escolas, percebemos que o que falta nesta relação é um “*feedback*” do corpo discente escolar, no auxílio da construção de seu próprio conhecimento.

Restou-nos, então, analisar as declarações dadas pelos alunos nas entrevistas, para a partir daí, procurarmos uma compreensão quanto à identificação destes com conhecimento Histórico proposto no currículo da localidade onde estudam, não obstante seus interesses e desinteresses para com a disciplina.

Entrevistamos vinte e sete alunos de ensino médio. Porém, neste artigo, optamos em contrapor e analisar as respostas de apenas cinco dos entrevistados, por considerarmos estas, as mais adequadas. Tal recorte das fontes orais por nós disponíveis, deve-se ainda, ao intuito de não sobrecarregar nosso potencial leitor, com muitos números e dados percentuais, atingidos em cada tipo de resposta às nossas perguntas. Além da não possibilidade do prolongamento deste texto.

Para iniciarmos nossa entrevista, ficamos a priori instigados em saber se os alunos gostam ou não da disciplina escolar História, quais são seus anseios, o que eles aprendem nas aulas e se eles conseguem enxergar algum propósito nos conhecimentos históricos estudados durante grande parte de suas vidas escolares. Por isso, dentre todas as perguntas, não poderia faltar: você gosta de História? Por quê?

Os cinco entrevistados responderam que sim, principalmente por conta da professora, que era “muito legal” e “explicava tudo muito bem”. Entretanto, os mesmos também apontaram possibilidades de melhoras, sendo estas, surpreendentemente voltadas às experiências com o fazer historiográfico, um contato maior com monumentos históricos e com filmes que falem sobre o que está sendo estudado.

Com tais respostas, notamos que há uma identificação entre os interesses destes discentes de ensino médio e a proposta do Currículo da SEDU-ES, ou seja, uma aproximação das fronteiras do que se vive e o que se aprende ou ensina.

Contudo, durante as entrevistas, notamos que está enraizada nos alunos uma visão do senso comum sobre a disciplina História, partilhada inclusive, por uma grande quantidade de profissionais de outras áreas de conhecimento. Tal visão concebe a História como resgate de todo o passado de todas as sociedades, sem relação alguma com o presente. Essa percepção, nos veio através de algumas respostas à seguinte pergunta:

- A disciplina História como é ensinada na escola, lhe ajuda a refletir sobre sua realidade atual?

Dois dos alunos responderam que “não, pois o passado já passou e não tem nada a ver com o presente”, outros dois não souberam responder e apenas um conseguiu justificar de forma coerente o que lhe foi perguntado. No entanto, expressando uma visão em relação à História, que já foi suplantada dentro do currículo do Estado do Espírito Santo, por ser

considerada como superada por boa parte dos historiadores atuais. O último entrevistado disse que “a História é algo que aprendemos sobre o passado, que usamos para refletir sobre o presente e melhorar o futuro”.

A visão apresentada por este aluno é tributária do enorme prestígio das concepções tradicionais de História, conhecidas pelas denominações de “positivista”, “metódica” e que foram preponderantes na escrita da História no século XIX e, com algumas modernizações durante significativa parte do século XX.

E que segundo Margarida Maria Dias de Oliveira,

A necessidade de superação dessa visão é coerente, tanto com um consenso entre os profissionais de História sobre a natureza dos estudos históricos quanto com concepções de educação que entendem o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, tem por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes (OLIVEIRA, 2010: 9).

Portanto, devemos ressaltar a importância dessa diferença (senso comum sobre a natureza do conhecimento histórico e o entendimento dos especialistas da área). Sendo este um dos maiores desafios dos profissionais de História na atualidade. A distância que existe entre o que a sociedade entende como história e o que concebem seus profissionais são enormes!

Considerando a atual conjuntura escolar por nós vivenciada, e analisando as entrevistas feitas na Escola Irmã Maria Horta, notamos algumas contradições fundamentais entre o tradicional e o novo, no que tange o conhecimento escolar e em específico, o proporcionado pela disciplina História. Pois, embora haja um movimento por parte dos PCNs e dos currículos regionais, de superação das visões tidas como ultrapassadas de História, ainda encontramos com certa frequência, a reprodução do mesmo pensamento expressado pelo último entrevistado, aqui citado.

Tais contradições são estudadas com frequência nos cursos de Ciências Humanas, todavia, a distância entre o que se aprende nas universidades e o que se trabalha nas escolas, continua sendo muito grande. Importam-nos então, tentar aproximar a formação que se tem na universidade, com o que ocorre no interior das escolas (e vice-versa), para compreender como se aprende e ensina História, para assim tentarmos uma melhora na prática docente, acompanhando deste modo, os avanços identificados nos currículos em questão. Sendo que

programas como o PIBID são uma das formas de se complementar a formação acadêmica (ou mesmo de vida) que não deve ser tratada como única solução e sim como um dos complementos a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair; PENATI, Marisa Morales. O Construtivismo e o Construcionismo Fundamentando a Ação docente. In: **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras escolhidas**. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1995.

DAVID, Célia Maria. **Mudanças e resistências que permeiam o processo ensino-aprendizagem em história**. Franca: UNESO, 2001.

Espírito Santo (Estado). **Guia de implementação (Currículo Básico Escola Estadual) Secretaria da Educação**. Vitória: SEDU, 2009.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE, São Paulo: Autores Associados, nº 1. Jan/Jun, 2011.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Revista Tempo**, vol.11. Niterói: 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth F. Currículo, identidade e diferenças. In: **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Introdução**. In: **Coleção Explorando O Ensino: História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação Historiográfica. São Paulo: Paz e Terra, 2000.