



A Gestão Curricular da Formação de Professores de História: uma análise documental do PIBID/UECE

GILMAR DANTAS DA SILVA¹

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS²

MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO³

1. Introdução

Este trabalho expressa os resultados da pesquisa documental, realizada à título de imersão ao campo de pesquisa, como parte de um estudo amplo em execução pelo Grupo de Pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o Projeto nº 20.667, intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, inscrito para o Edital 049/2012 da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), cujo tempo de atuação é determinado para até 2017. Como recorte desse estudo mais amplo a investigação, ora apresentada, se deteve especificamente sobre a participação do professor supervisor na gestão curricular da formação de novos professores de História conforme o lugar que lhes é designado nos documentos elaborados para o desenvolvimento de ações no PIBID.

A *pesquisa documental* foi adotada nesse estudo como um método de pesquisa na produção do conhecimento uma vez que há “a predominância de dados documentos na

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2013-2014). Licenciado em História (UECE, 2004). Professor da Educação Básica da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Integrante do Grupo de Pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o Projeto nº 20.667, intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, estabelecido perante Edital 049/2012 da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC). E-mail: gilmar_dantas@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2002), com estágio pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1991). Professora do Curso de Pedagogia e do PPGE (Mestrado e Doutorado) da UECE. E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2001). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (UFAC, 1990). Professor Associado do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC. Professor do PPGE (Mestrado) da UFAC. E-mail: markassen@yahoo.com.br



exploração da temática em análise” (MENDES et al, 2011: 29). Porém, numa etapa posterior, a recorrência à *pesquisa documental* configurar-se-á num procedimento técnico adstrito a outro aparato metodológico que, por sua vez, abrangerá outros procedimentos de coleta de informação: observação direta e realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Assim, a pesquisa documental concluída representa uma das etapas de uma pesquisa mais abrangente que está em curso de desenvolvimento enquanto tarefa contínua, a ser concluída até 2017, de uma rede formada por professores e seus alunos graduandos, mestrandos e doutorandos pertencentes a programas de pós-graduação em educação (PPGE) em três núcleos situados nas seguintes regiões do Brasil: no Nordeste, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), que se constituiu no núcleo-sede do OBEDUC, e no Sudeste, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Nessa etapa exploratória da pesquisa, foram analisados os documentos referentes ao currículo em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os fluxogramas das disciplinas do curso de licenciatura em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM), o Projeto Institucional da UECE para o PIBID e, por último, o que consta como componente extracurricular proposto no Subprojeto do PIBID de História. Também foi importante analisar a legislação fundante do próprio PIBID. A pesquisa documental abrangeu essa gama de documentos para situar sua *análise de conteúdo* na gestão curricular delineada num documento particular: o Subprojeto do PIBID de História da FAFIDAM. A FAFIDAM é um *campus* da UECE, situado na cidade de Limoeiro do Norte, na Região do Vale do Jaguaribe, interior do Estado do Ceará.

Como delimitação do tema de estudo focamos as concepções contidas nos documentos analisados acerca das propostas para a atuação do professor supervisor do PIBID como agente da gestão curricular do ensino de História no ensino médio (EM), executada em paralelo à sua função de corresponsável, junto ao professor coordenador de área, pela formação de graduandos bolsistas do PIBID e, conseqüentemente, de sua própria formação continuada. O aporte teórico assenta-se na literatura de autores como Silva (1999), Roldão (2007), Formosinho (2009) e Mizukami (2010). Para melhor compreender o que é o PIBID, a



função de seus agentes supracitados, os projetos e subprojetos nele implicados, se debruçar um pouco sobre sua trajetória na legislação que o estabelece, cumprirá este fim.

2. A trajetória legislativa que estabelece o PIBID, seus agentes, projetos e subprojetos

O PIBID foi instituído, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) consoante à Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007 deste ministério. Como política pública, de início, visava a “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”, conforme explicitado na aludida portaria. Em decorrência do êxito de suas primeiras ações e da demanda por contemplação as instituições pertencentes a outros entes da federação, o PIBID foi ampliado para atender as instituições públicas estaduais através do Edital CAPES nº 02/2009. O programa foi estendido, mais uma vez, pela Portaria nº 72, de 09/04/2010, a instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, que passaram a ser selecionadas a partir do Edital CAPES nº 18/2010.

O MEC, com o intuito de estabelecer o PIBID como uma política de Estado, demanda da Presidência da República a emissão do Decreto 7.219/2010, o qual substituiu todas as portarias anteriores que regulamentavam o programa. Essa medida do ministério revela seu interesse em institucionalizar o PIBID, assegurando, assim, sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais do país. Por fim, a CAPES, ainda em 2010, lança a Portaria nº 260, que estabelece as normas gerais do PIBID vigentes até hoje.

Conforme o Decreto 7.219/2010 são objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II - contribuir para a valorização do



magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Quanto aos agentes implicados no PIBID e os projetos que devem ser elaborados para o seu desenvolvimento, são considerados no Decreto nº 7.219/2010 os seguintes: I - bolsista estudante de licenciatura; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior; IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino; e V - projeto institucional: a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. Os subprojetos consistem nas definições desses elementos especificamente para cada curso de licenciatura contemplado pelo PIBID através do projeto global de uma Instituição de Educação Superior (IES).

O professor supervisor do PIBID é o sujeito desta pesquisa que o investiga em sua função de coformador e, conseqüentemente, agente da gestão curricular da formação de novos professores de História delineada nos documentos do PIBID/UECE. É importante destacar que o PIBID não pode ser confundido com o estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para este, bem como por introduzir os universitários bolsistas no cotidiano das práticas docentes nas escolas desde o primeiro semestre letivo se assim for definido nos



projetos das IES onde eles curseem a licenciatura, o que pode lhes proporcionar a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas, essenciais à iniciação à docência. Outro diferencial em relação ao estágio supervisionado é que essa inserção no cotidiano das escolas deve se dar de forma orgânica e não partindo de um caráter de observação, uma das características do estágio curricular supervisionado.

3. Qual a relevância de examinar as propostas de gestão curricular do PIBID?

Consoante à literatura referenciada o currículo tem se mostrado de grande relevância para a afirmação dos projetos de escola e de sociedade que se deseja recriar num determinado momento histórico. Segundo os autores é a partir do currículo que se forja protótipos de alunos e de professores que se queira para uma determinada demanda social ou se constrói a plataforma para a emancipação dos segmentos sociais a que ele se direciona.

Antes de definir *currículo* é interessante evocar as reflexões de Silva (1999) para quem algumas questões são bem mais anteriores do que a pergunta “o que é currículo?”, dentre elas: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Deveriam ser estas as perguntas a se relacionar a toda teoria do currículo. Ainda sobre a pergunta “o que?” o autor nos remete ao caráter seletivo que as teorias do currículo apresentam ao justificar suas respostas. Para Silva (1999) currículo é “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. O autor lembra que as “teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 1999: 15).

Por *gestão curricular* compreenda-se o conceito que engloba “o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar”. Como exemplos desses procedimentos podemos destacar “o estabelecimento de objetivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do



nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adotar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover” (ROLDÃO, 2007: 06). São estas as acepções para *currículo* e *gestão curricular* consideradas neste estudo.

4. O que nos dizem os documentos estruturantes do currículo?

O primeiro conjunto de documentos estruturantes do currículo analisado foi a Resolução nº 3/98 do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), juntamente com o Parecer nº 15 de 1 de junho de 1998 a ela referente. Depois o parecer CNE n. 5/2011, que estabeleceu as novas DCNEM. Em seguida aqueles que devem ser considerados como parâmetros para os sistemas educacionais do Brasil e suas respectivas redes, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lançados em 1999 e aqueles que resultaram de sua revisão em 2006, cujo trabalho culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As versões dos PCNEM e das DCNEM, além da legislação educacional que as fundamenta como a Lei 9.394/96, atestam que a dimensão do currículo vem se mostrando de grande relevância no cenário educacional brasileiro e o quanto ela ainda apresenta lacunas em suas formulações.

Se nos detivermos a observar elementos dos discursos pedagógicos presentes nesses documentos, como o apelo ao desenvolvimento de *competências* ao invés do simples *repassé de informações*, uma organização curricular pautada pela *interdisciplinaridade* em oposição aos *conhecimentos fragmentados por disciplinas* e a ideia de *contextualização* dos conhecimentos, possível através do diálogo entre os conhecimentos escolares e a vida extraescolar dos alunos de modo que lhes façam sentido, constataremos a obsolescência dos discursos naqueles documentos. Tais elementos já eram reclamados em períodos anteriores como na década de 30, a exemplo da *Escola Nova*, posteriormente por teorias como as construtivistas ou interacionistas de forte apelo nas décadas de 1970 e 1980 e depois na própria legislação educacional da década de 1990. O que explica essa redundância dos



documentos nas primeiras décadas do século XXI? A necessidade, ainda atual, de buscar estabelecer princípios como a *interdisciplinaridade*, o trabalho por *competências e habilidades* ou a *contextualização* dos conhecimentos só se explica pela não efetivação destes nas nossas escolas mesmo após atravessarmos ao Século XXI.

Outro elemento relativo às questões curriculares que deve ser destacado é o alerta presente no parecer das DCNEM de 2011 no sentido de fazer do currículo do ensino médio algo mais atrativo para os jovens que se acham na faixa etária de cursá-lo e que em cada região do país seja feito um trabalho de *flexibilização curricular* no sentido de atender às necessidades ou anseios típicos de cada uma delas. Embora haja o imperativo de uma base nacional comum, agora esta deverá ser trabalhada de modo que possa ser associada a uma parte diversificada. Portanto, a principal mudança proposta pelas novas DCNEM em 2011 consiste na implementação de um currículo e uma identidade para o EM que tenham um caráter tanto de unidade quanto de diversidade, o que constitui seu maior desafio.

Todas estas circunstâncias aludidas na legislação fomentam uma concepção de atuação docente que irá reverberar em demandas presentes em outros documentos a exemplo daqueles produzidos em programas como o PIBID ou ainda naqueles em que podemos verificar a forma pela qual os cursos de licenciatura estruturaram suas disciplinas.

Ainda persistem, no Brasil, os embates nos cursos de licenciatura em torno do direcionamento da formação inicial, recorrentemente bifurcada pelas posturas dicotômicas dos docentes divididos entre aqueles que enfatizam o “pesquisar” e outros que assumem o “lecionar” enquanto estruturante da formação universitária de professores. Questões como a concepção de *conhecimento científico nocional e imutável* a embasar a educação são destacadas por Mizukami et al (2010) quando discutem as formas pelas quais estas passaram a ser redefinidas no Século XXI. A formação de professores era, e ainda é, pautada pelo modelo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al, 2010: 11). Com a expansão da sociedade democrática, o conhecimento nocional e imutável cede lugar a concepções de conhecimento construído pelo ser humano em interação com o ambiente ao invés de resultar da aplicação de regras da teoria e da técnica à prática pedagógica, isto é, passa-se a questionar a separação entre teoria e prática e volta-se a uma perspectiva fundada no *interacionismo*.



A partir daí o saber escolar deixa de ser algo erudito, de ser um código distintivo de uma classe, passando a gravitar também em torno dos saberes dos alunos, de suas experiências concretas. Nessa escola não basta ao professor o domínio dos conteúdos disciplinares e as técnicas para transmiti-los, pois o professor se depara com conhecimentos em construção, numa escola complexa e cuja complexidade se estende à função docente. Assim, o modelo da *racionalidade técnica* deve ceder lugar ao modelo da *racionalidade prática* na formação de professores, conforme Mizukami et al (2010). Essa formação é entendida como um *continuum*, que perpassa toda a vida do professor e não apenas a sua formação inicial.

A formação inicial de professores, segundo o modelo da racionalidade técnica, deve repousar sobre os conhecimentos teóricos acumulados que depois serão transmitidos aos alunos por técnicas idealizadas para tal. Esse modelo falha ao não considerar a complexidade dos fenômenos educativos. Como proposta de superação desse paradigma emergiu na pesquisa em educação da década de 1990 o modelo da racionalidade prática que traz a ideia de formação como um *continuum* que se embasa numa “concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual” (MIZUKAMI et al, 2010: 15) ao incorporar e transcender o conhecimento que resulta da racionalidade técnica. Inclusive o conceito de formação continuada deve abranger também, conforme a pesquisa das autoras, as experiências que os professores acumulam ao longo da vida.

A partir dessas formulações é adotado um conceito bastante em pauta nos estudos sobre formação de professores a partir da década de 1990 em países como Brasil e Portugal: o de *reflexão*. Esta seria um fio condutor que dá os sentidos e explicita os significados ao longo da vida do professor “garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI, 2010: 16). Sem perscrutar os conceitos que emanam do conceito inicial de reflexão há três conceitos que lhes são subjacentes e utilizados para a definição do *paradigma da reflexividade: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação* (2010: 16-18).

A racionalidade técnica, segundo Mizukami et al (2010), ao opor saber escolar e reflexão-na-ação dos professores e alunos gerou parte da crise na educação das últimas



décadas. A superação disso é sugerida através de uma proposta de formação inicial de professor como um *prático reflexivo*, ou seja, “espaço de formação em que o futuro professor tem oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana” (MIZUKAMI et al, 2010: 20).

Esse *practicum* se reveste de uma conotação investigativa no sentido de que não basta na formação inicial ouvir a experiência dos professores formadores já que os licenciados devem partir de suas próprias experiências. Tomando as comparações entre as formações, inicial e continuada, as autoras destacam que a primeira é considerada mais importante pelo modelo da racionalidade técnica por que este hierarquiza os conhecimentos sobrepondo os conhecimentos teóricos aos do mundo das práticas sociais. A formação inicial é importante no “conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática” (MIZUKAMI, 2010: 23).

Retomando o dilema que divide os cursos de formação de professores entre os que valorizam o conhecimento teórico em detrimento das vivências no campo das escolas de educação básica Formosinho (2009) nos lembra que “o processo de universitarização da formação de professores foi, frequentemente, nos países europeus, um processo de academização. Este processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (FORMOSINHO, 2009: 73). A lógica acadêmica, segundo o autor, eleva o estatuto daqueles que se afastam das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação. Este cenário educacional português afetado por um *processo de academização* da formação de professores se equivale ao cenário brasileiro na descrição de Mizukami et al (2010).

Quanto ao currículo da formação de professores de História ofertada na UECE/FAFIDAM é apresentada a seguir a trajetória da composição de seu quadro de disciplinas. O objetivo é verificar nas sucessivas alterações da estrutura curricular do curso se houve uma *academicização* da formação de professores, conforme conceito de Formosinho (2009), ou a valorização de componentes curriculares relativas à iniciação à docência.

Excetuando as disciplinas de conteúdos históricos específicos e as de introdução às áreas de ciências sociais afins e necessárias à formação em História, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Geografia, vejamos como aqueles dois conjuntos de



disciplinas (academicizantes *versus* estruturantes da docência) se equilibram na estruturação curricular do curso de licenciatura em História da UECE/FAFIDAM.

A começar pelo fluxograma da proposta curricular que perdurou por mais tempo no curso de licenciatura em História da UECE/FAFIDAM, de 1984 a 2003, vejamos o quadro:

Quadro 1:

Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 1984

Componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica	Créditos	Componentes curriculares estruturantes da docência em História	Créditos
Introdução ao Estudo da História	06	Psicologia da Aprendizagem	04
Teorias da História	04	Didática Geral	04
Historiografia do Brasil	06	Prática do Ensino em História I	04
Metodologia da Pesquisa Histórica	06	Prática do Ensino em História II	04
Prática da Pesquisa Histórica I	04	Estrut. e Func. 1º e 2º Grau	04
Orientação de Monografia	04	Metodologia do Ensino de História	04
		Oficinas de Instrumentos Didáticos	04
TOTAL	30	TOTAL	28

Fonte: CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Fluxograma de Disciplinas do Curso de História, 1984.

Neste fluxograma, implementado em 1984, prevalece um desequilíbrio na oferta de disciplinas pertencentes aos dois campos curriculares – o específico da área e o pedagógico. Sendo que há um predomínio de componentes curriculares de caráter teórico e ligado à prática da pesquisa historiográfica.

Na atualização da proposta curricular em 2003, contudo, observa-se uma inversão daquela predominância, conforme podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 2:

Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 2003.

Componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica	Créditos	Componentes curriculares estruturantes da docência em História	Créditos
Introd. aos Estudos Históricos	04	Didática do Ensino de História	04

 XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA			
LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS		27 A 31 DE JULHO DE 2015	FLORIANÓPOLIS - SC
Teorias da História I	04	Metodologia do Ensino de História	04
Historiografia Brasileira	04	Psicologia da Aprendizagem	04
Teorias da História II	04	Oficina de Instrumentos Didáticos	04
Metodologia da Pesquisa Histórica I	04	Estrutura e Func. da Educação Básica	04
Metodologia da Pesquisa Histórica II	04	Prática Docente I	06
Prática da Pesquisa Histórica I	04	Prática Docente II	08
Prática da Pesquisa Histórica II	04		
TOTAL	32	TOTAL	34

Fonte: CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Fluxograma de Disciplinas do Curso de História, 2003.

O curso de História da UECE/FAFIDAM passou por outra reestruturação do seu currículo em 2013 e está organizado atualmente conforme observamos no terceiro quadro.

Quadro 3:

Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 2013.

Componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica	Créditos	Componentes curriculares estruturantes da docência em História	Créditos
Introd. aos Estudos Históricos	04	Didática do Ensino de História	04
Teorias da História I	04	Metodologia do Ensino de História	04
Teorias da História II	04	Oficina de Instrumentos Didáticos	04
Metodologia da Pesquisa I	04	Psicologia da Aprendizagem	04
Metodologia da Pesquisa II	04	Estágio Curricular Superv. I	06
Prática da Pesquisa Histórica I	04	Estágio Curricular Superv. II	06
Prática da Pesquisa Histórica II	04	Org. e Leg. da Educ. Brasileira	04
Historiografia Brasileira	04	Estágio Curricular Superv. III	06
		Estágio Curricular Superv. IV	06
TOTAL	32	TOTAL	44

Fonte: CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Fluxograma de Disciplinas do Curso de História, 2013.

Na reorganização do fluxograma de 2013 o movimento observado na organização do fluxograma de 2003 se acentua, pois ao passo em que é mantido o número de créditos para os componentes curriculares destinados à pesquisa em História o número de créditos destinado à aprendizagem da docência nessa disciplina salta de 34 para 44 créditos, denotando uma possível preocupação em aprofundar, na formação ofertada nesse campus, o trabalho com o desenvolvimento da aprendizagem da docência em História.



Na busca pela compreensão do processo de gestão curricular do curso de História da UECE/FAFIDAM se considerássemos isoladamente apenas a oferta de componentes curriculares nos fluxogramas reestruturados ao longo das décadas de seu funcionamento, concluiríamos, a partir das alterações constatadas, haver indícios de uma ruptura com a racionalidade técnica que, historicamente, tem marcado os processos formativos de professores. Contudo, apenas os elementos até aqui observados não podem ser tomados como indicadores de tal mudança. É nesse sentido que deveremos avançar em outros estudos no futuro sobre a gestão curricular da formação de novos professores de História para além da análise documental, como, por exemplo, observar as relações de poder estabelecidas dentro da instituição de ensino superior e as formas que a cultura docente demarcam o *status* de seus diversos grupos de docentes conforme as atividades por estes realizadas, pois como bem adverte Formosinho (2009):

O processo acadêmico prevalecente tende a estabelecer uma lógica de estatuto descendente entre os formadores não assumidos, os formadores assumidos da componente disciplinar e os formadores assumidos que são professores de práticas. De um modo geral, os professores de currículo, de didática específica e de prática pedagógica assumem-se como professores-formadores. Dentre estes, o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica acadêmica, tem menor influência na vida da instituição. Assim, quanto mais acadêmica for a cultura da instituição de ensino superior, maior distância haverá entre a componente disciplinar e a prática pedagógica, menor interação e maior diferença de estatuto haverá entre os diversos tipos de formadores envolvidos (FORMOSINHO, 2009: 82).

Este problema importante nos põe a tarefa de mensurar o quanto um curso de formação de professores está academicizado e indicar a necessidade de eliminar em seu âmbito o predomínio do paradigma da racionalidade técnica transpondo-o ao paradigma da racionalidade prática, como discutidos por Mizukami (2010) e Formosinho (2009).

5. O professor supervisor na gestão curricular do ensino de História segundo o PIBID

Aqui são analisadas as concepções de iniciação à docência e o lugar destinado ao professor da educação básica no processo da gestão curricular da formação de professores



segundo o PIBID. Tais análises recaem sobre dois documentos: o Projeto Institucional (PI) para o PIBID da UECE e seu Subprojeto em História do campus da UECE/FAFIDAM.

A UECE participa do PIBID desde 2009 (Edital CAPES nº 02/2009) com a proposta intitulada *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*. A mesma é renovada através de sua ampliação em 2011 (Edital CAPES nº 01/2011), intitulada *A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)*. A tarefa de análise do PI da UECE recaíram sobre a versão de 2011 uma vez que a sua proposta se manteve inalterada em relação a de 2009, dada a sua elevada consistência. Por fim, foi analisado o Subprojeto da Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM inscrito e aprovado para o Edital CAPES nº 11/2012 e intitulado *A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História*.

Sobre a docência e o modo como os graduandos devem ser nela iniciados lê-se logo na apresentação do PI da UECE:

(...) o professor se destaca como um dos sujeitos protagonistas na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, acredita-se ser fundamental investir em sua formação e desenvolvimento profissional, reclamando, mais do que em qualquer outro momento histórico, ruptura com a dissociação teoria e prática e a desvalorização social do magistério, tarefa em que a aprendizagem da docência centrada na escola como lugar de pesquisa impõe-se como estratégia fértil nessa direção. Este é o foco da proposta formativa institucional da UECE, delineada com fundamento no parâmetro da reflexividade e da epistemologia da prática [...] em face do reconhecimento de que tanto na universidade quanto na escola básica ainda predomina uma cultura pedagógica desfavorável à colaboração e à renovação dos saberes e fazeres docentes (BRASIL/MEC/UECE, 2011: 02).

Vinculando teoria e prática como imprescindíveis à aprendizagem da docência e tomando a escola como *lócus* privilegiado dessa formação se faz a proposta de iniciação à docência dessa universidade no âmbito do PIBID. O processo é ainda descrito como uma ação colaborativa efetuada como círculos de melhoria:

(...) a proposta **A Vida Docente na Escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)** caracteriza-se, conforme assinalamos na proposta anterior (UECE/PIBID, 2009), como uma ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional: o licenciando, aprendiz da docência; o professor da escola básica, sujeito com experiência e com capacidade de contribuir na formação de novos profissionais; o professor universitário, responsável pela iniciação à docência, sujeito com experiência e saberes pedagógicos e específicos. O caráter colaborativo da proposta reside na intencionalidade de inserção e intervenção na prática docente



mediante um triplo movimento de formação e pesquisa: conhecer a prática; pensar a prática com base em seus dilemas; projetar perspectivas de renovação da prática. Este movimento didático e metodológico é concebido como círculos de melhoria (BRASIL/MEC/UECE, 2011: 11).

A formação de professores segundo tais círculos exige, portanto, uma postura que rompa com a racionalidade técnica e com o processo da *academicização* arraigados em muitas de nossas universidades.

Quanto à formação específica de professores de História, o Subprojeto da UECE/FAFIDAM salienta estar objetivando:

(...) refletir sobre a prática docente na escola básica e os processos de construção do pensamento crítico. Entende-se a educação uma forma de intervenção no mundo. É na dinâmica de apropriação cultural dos conteúdos que realiza a práxis pedagógica, a qual exige um posicionamento diante dos desafios do processo de produção e reprodução da vida. Assim, o saber histórico é de fundamental importância para a formação da consciência crítica, para o desenvolvimento da “curiosidade crítica”, propiciando ao educando reconhecer-se pertencente a uma comunidade e responsável pelo seu passado, presente e futuro (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012: 01-02).

No Subprojeto de História é identificada a perspectiva teórica que será adotada no processo de compreensão e atuação no ensino dessa disciplina e qual a práxis pedagógica que orientará a iniciação dos licenciandos. São reafirmados o pensar e o agir na iniciação à docência de modo consoante ao Projeto Institucional proposto para todos os cursos de licenciatura da UECE contemplados pelo PIBID:

Pensar de modo articulado os três círculos que orientam a proposta do PIBID - conhecer, pensar e renovar a prática docente - permite-nos perguntar pela práxis pedagógica na perspectiva histórico-crítica. A matriz teórica histórico dialética afirma sua atualidade quando categorias como “contradição”, “mediação” e “totalidade” nos permitem superar, no nível do pensamento, conceitos dicotômicos, possibilitando compreender a realidade em sua dinâmica, os sujeitos e as relações sociais que tecem o cotidiano escolar (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012: 02).

A vinculação teoria-prática e a eleição da escola como *locus* privilegiado da formação docente, conforme o PI da UECE supracitado, são reafirmadas nesse subprojeto quando nele se explicita ser um dos propósitos dessa formação “conhecer a realidade da prática docente com o olhar etnográfico, buscando desvelar evidências, certezas e opiniões



crystalizadas pelo senso comum no cotidiano da escola e da sala de aula do ensino de História” (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012: 02).

Após aludir os desafios postos em documentos normativos do currículo, como as DCN, representados por elementos como o “desinteresse” dos educandos e pela ineficiência da educação básica e do ensino superior em ofertar uma formação que contemple dimensões da cidadania, o subprojeto destaca o que compete à formação de novos professores e que se constitui em mais um objetivo de sua proposta:

Ao professor cabe formar-se na capacidade de observação e de construção de sentido do conhecimento, visando envolver o educando no seu processo de aprender a ler criticamente a realidade. Com base nesse entendimento é que se desenhou o presente Subprojeto, cujo objetivo é fortalecer a capacidade do pensar crítico na formação do licenciando em História, ainda um desafio na atualidade (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012: 02).

A vinculação da teoria à prática é documentalmente orientada para que ocorra através do acionamento dos saberes do professor da Educação Básica, o supervisor do PIBID, uma vez que é proposta como tarefa correlata a este e ao professor coordenador de área o estabelecimento das competências profissionais a serem ensinadas aos alunos universitários, bolsistas iniciantes na docência. Conforme o documento explicita o próprio professor universitário, denominado no PIBID de coordenador de área, desde as primeiras etapas da gestão curricular deve “Planejar e acompanhar com os professores supervisores as estratégias de interação do aluno bolsista na escola” (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012: 02), apreendendo, assim, os saberes do professor supervisor como componente curricular a ser observado, refletido, redimensionado conjuntamente e ensinado aos estudantes iniciantes na docência.

6. Considerações Finais

Ao solicitar que o professor supervisor do PIBID venha a redimensionar o currículo da disciplina de História, as ações propostas no subprojeto do PIBID dessa disciplina implicam também no redimensionamento da formação de novos professores através



da tarefa de “conhecer, pensar e renovar a prática docente” por parte dos bolsistas universitários do PIBID e do próprio professor da educação básica.

A emergência de políticas como o PIBID é importante sob a perspectiva de retomar aquelas inovações propostas em documentos nacionais normativos do currículo, a exemplo do apelo às ideias de *interdisciplinaridade*, trabalho por *competências e habilidades* ou *contextualização* dos conhecimentos, fazendo com que elas sejam não simplesmente ansiadas ou adotadas apenas no âmbito discursivo, mas que se convertam em mecanismos do processo de ensino e aprendizagem a se efetivar na prática cotidiana das escolas públicas.

A análise dos documentos estudados aponta que é delegada ao professor supervisor do PIBID a tarefa de ressignificar o currículo do ensino de História ao assumir-se como seu gestor no Ensino Médio, ao tempo em que, também, é considerado o corresponsável pela formação de novos professores de História, formação esta que, em nível de orientação documental, é pensada de modo a superar o paradigma da *racionalidade técnica* em favor de uma *epistemologia da prática*. Contudo, como toda pesquisa, esta, ora apresentada, possui suas limitações: uma pesquisa documental ao não buscar compreender uma realidade em sua concretização imediata, mas sim através de forma indireta, ou seja, consistindo na análise de documentos produzidos pelos sujeitos que se pretende investigar, capta os indícios de suas ações (MENDES et al, 2011: 32), mas não a efetivação dessas ações em si. Outros estudos poderiam se suceder a esta pesquisa documental no intuito de observar diretamente mais aspectos da realidade da gestão curricular da formação de professores aqui investigada.

Referências Bibliográficas

BRASIL/MEC/UECE. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.

_____. A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2011.

BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM. A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2012.



BRASIL, MEC. Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007

_____. Edital CAPES nº 02/2009

_____. Portaria nº 72, de 09/04/2010

_____. Decreto 7.219/2010

FORMOSINHO, João (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009 (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, v. 32).

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In. NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2001. (Coleção Métodos de Pesquisa. V. 3)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de Investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. In. *A Turma como Unidade de Análise*. (Cadernos de Organização e Administração Educacional. Nº 1, 2007. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do*