

Historiador pesquisador e professor de História: sujeitos em desarmonia?¹

CARLOS EDUARDO STRÖHER²

Em 2001, durante uma cerimônia de entrega de um prêmio nacional de inovação tecnológica, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, naquele momento presidente do Brasil, afirmou: "Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem".

A afirmação do ex-presidente é um exemplo contundente da separação entre os campos da pesquisa e do ensino. Nesta dicotomia, fica evidente a desvalorização que é atribuída ao professor, condenado a copiar de forma infame o conhecimento construído pelos pesquisadores superiores, os que possuem as ferramentas de pesquisa e produção do saber institucionalizado no universo universitário.

A proposta desta apresentação é investigar os caminhos percorridos por pesquisadores e professores no âmbito da História, buscando identificar pontos de cisão e aproximação do fazer dos historiadores. Face às demandas das políticas públicas que exigem uma interlocução cada vez mais intensa entre instituições universitárias e escolares, é fundamental compreender a necessidade de articular os saberes acadêmicos aos fazeres educacionais.

A reflexão do historiador na condição de professor tem sido objeto de estudo de diversos estudiosos, e as pesquisas estão inseridas em variadas nomenclaturas – ensino de História, Educação Histórica ou Didática da História –, desenvolvidas, sobretudo, a partir de meados da década de 1980.

As investigações em Educação Histórica, também denominadas Cognição Histórica, iniciadas pelo inglês Peter Lee, têm centrada a sua atenção no pressuposto de que quem ensina necessita conhecer as ideias históricas dos alunos para que possa realizar uma intervenção na qualidade das aprendizagens dos mesmos. Já a Didática da História, baseada em ampla bibliografia alemã, tem buscado evitar um caráter prescritivo de ensinar modelos de aplicação didática de conteúdos históricos. O historiador alemão Jörn Rusen sintetiza as preocupações dos estudiosos que se lançaram a pensar as relações entre a cultura histórica e

¹ O trabalho constitui um recorte adaptado da dissertação intitulada "Intempestivo e infame: o ensino de História na perspectiva foucaultiana", defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2014. O texto na íntegra está disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98594>. Acesso em 23 jul. 2014.

² Licenciado em História e Mestre em Educação. Professor da Universidade Feevale/RS e da Educação Básica.

aquela produzida nas instituições de ensino: como aproximar esses dois campos, que nasceram e atuam até hoje de forma separada, numa cisão que torna seu entremeio um espaço árido, carente de vivências e experiências?

Klaus Bergmann, outro escritor da área da Didática da História, destacava a necessidade do historiador realizar uma “reflexão didática” indagando sobre “[...] o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História” (1990, p. 29). Assim, a tarefa do pesquisador das relações entre História e Educação se desdobra em três: empírica (o quê), reflexiva (o que pode) e normativa (o que deve ser transmitido).

O ensino de História, termo utilizado nesta investigação, leva em conta os pressupostos destes estudiosos, mas não objetiva aprofundar as suas teorizações ou discutir as diferenças entre uma ou outra definição. Hoje é consenso que aprender História é aprender a pensar o passado historicamente. Então, considerando que a História como disciplina se moldou no século XIX, por que somente cerca de cem anos depois se iniciou uma preocupação concreta com sua transmissão nos espaços escolares?

As respostas a esta indagação só encontra justificativa se levarmos em conta o papel que a escola passou a desempenhar, a partir das sociedades modernas, afastando-se de sua gênese, como uma invenção específica da *pólis* grega. Atuando como ferramenta política, a instituição escolar englobava a História como um campo de conhecimento que “[...] serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, [...] um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação” (NADAI, 2002, p. 25).

O caráter cívico e científico adquiridos pela História ao longo dos oitocentos afastou da alçada às preocupações didáticas. O discurso erudito enraizou-se no passado e provocou um distanciamento cada vez maior do público contemporâneo, uma escalada rumo às torres de marfim da academia:

Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão (RÜSEN, 2001, p. 32).

O pensamento hermético produzido pelos historiadores dentro das universidades trouxe consequências culturais que levaram a uma divisão social do trabalho dentro da área da História: a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, sob responsabilidade dos historiadores, muitos formados como bacharéis, e a maioria professores do ensino superior; e a docência e a reprodução do conhecimento, sob cargo dos professores licenciados em História. Essa diferença de status, em que o pesquisador realizaria o trabalho considerado refinado e específico e o professor executaria uma função manual, menos nobre e significativa, impregnou-se nos discursos histórico e educacional ao longo do último século.

No Brasil, no contexto das mudanças sócio-políticas das décadas de 1970 e 1980 – abertura política do regime militar e ambiente fervilhante de ideais democráticos – os historiadores lutavam para “libertar” a História das amarras dos Estudos Sociais – disciplina criada no período da ditadura, sem perfil próprio, que abrigava pesquisadores de várias áreas das Ciências Humanas. Essa resistência colocou, lado a lado, pesquisadores e professores da educação básica, fazendo a linha de verticalização do saber ser parcialmente horizontalizada. Um dos primeiros indícios dessa mudança, segundo Luis Fernando Cerri, foi “a mudança estatutária da ANPUH, que mudou seu nome de Associação Nacional dos Professores Universitários de História para Associação Nacional de História e passou a admitir como sócios todos os graduados em História independentemente de sua situação profissional” (CERRI, 2003, p. 28).

No cenário brasileiro, diversos estudos¹ afloraram a partir de meados da década de 1980, destacando a dicotomia entre Universidade/Escola, pesquisa/ensino, historiador pesquisador/professor. No final dos anos 1990, a partir de uma série de reformulações legais, como a Lei n.º 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) e as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados a partir de 1998, os diálogos entre academia e a escola continuaram a trilhar um caminho de aproximação, mas os percalços persistem.

Apesar da grande maioria dos cursos universitários de História ter aglutinado os currículos de bacharelado e licenciatura, as fronteiras entre o campo historiográfico e o pedagógico ainda são marcadas por conflitos e embates. As disciplinas que preparam o historiador para atuar como docente estão, muitas vezes, fora dos departamentos de História e abrigados junto ao setor de educação das universidades públicas, unidas às práticas das outras licenciaturas. Essa realidade, apesar de não impossibilitar contatos e parcerias entre cursos de

graduação e pós-graduação das áreas da História e da Educação, pode, por outro lado, reforçar uma cisão entre a pesquisa e o ensino. Apesar de órgãos nacionais como a ANPUH adotarem posturas favoráveis à união da pesquisa histórica com a didática, no âmbito da pós-graduação, essa divergência persiste. Conforme Fonseca,

Pesquisas indicam que a maior parte da produção científica e da pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem das áreas específicas desenvolvida nas universidades se realiza nos programas de pós-graduação em educação. Em Minas Gerais, por exemplo, de um total de 43 dissertações e teses que tratam do ensino de História defendidas no período de 1993-2008 nas instituições de ensino superior (IES) localizadas no Estado apenas duas foram produzidas em programas de pós-graduação específicos (FONSECA, 2010, p. 394).

Outro aspecto que ressalta a importância desta discussão sobre a distância entre a escola e a universidade é o aumento significativo do número de alunos ingressantes na educação básica a partir da década de 1990. Esse fenômeno deve ser compreendido à luz de uma série de políticas públicas do governo brasileiro, efetuadas a partir de pressões sofridas por órgãos internacionais e que exigiam um maior investimento na educação. Essas ações, curiosamente ocorreram no momento em que o país exercia uma política econômica de caráter neoliberal, favorecendo as privatizações e as desonerações estatais. Os recursos públicos educacionais foram aplicados na “[...] ampliação do acesso à educação básica (infantil e fundamental) em todo o Brasil, [n]a ampliação da rede física, as políticas públicas do livro didático, merenda e transporte escolar, os planos de carreira etc.” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 17).

Segundo Marcos Silva e Selva Fonseca, o contexto brasileiro de alterações políticas, econômicas e legais do período contribuíram para “um aprofundamento das ambiguidades do trabalho docente [e] das contradições do desenvolvimento profissional dos professores” (ibidem), criando um embate entre a *proletarização* e *profissionalização* do trabalho docente.

O primeiro aspecto diz respeito a uma equiparação do educador com a classe operária, através do “[...] crescimento numérico de professores; na expansão do número de empresas do ensino privado; no acentuado corte de gastos do Estado, notadamente no pagamento de pessoal, na lógica de controle da gestão escolar; na precarização das condições de trabalho” (p. 18). Visando combater essa desvalorização, os professores, especialmente os da área das Ciências Humanas, retomaram seu espírito militante – que já havia atuado com vigor nas décadas anteriores contra a ditadura militar – buscando resistir a essas tendências

homogeneizantes e lutando nos sindicatos e movimentos de classe pela qualificação da educação brasileira.

O segundo aspecto apontado pelos autores, a profissionalização, está alicerçada no “tripé carreira docente, condições de trabalho, formação inicial e continuada” (ibidem). Os docentes se empenham para destacar a complexidade e a heterogeneidade da realidade educacional, buscando evitar discursos reducionistas, como o estereótipo do professor “pobre coitado”, “mártir” ou “missionário” de uma causa transcendental, que só trabalha “por amor à vocação”, visão muito propagada na mídia e no senso comum da população. Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri, ao realizarem uma pesquisa que analisou relatos de professores em diferentes momentos da carreira, não identificaram os clichês vinculados a estes profissionais:

Os professores participantes não correspondem à representação corrente do professor abnegado, cujos passos são guiados por um ideal transcendental que exige sacrifícios, gerando a ideia de que a recompensa virá em um outro tempo. Não são os revolucionários engajados, críticos, contestadores e militantes que creem na transformação radical da sociedade, porque o movimento da história apontaria para isso (PACIEVITCH; CERRI, 2010, p. 181).

A valorização da profissão passa também pela defesa da importância do professor para a sociedade contemporânea; no estímulo para que mais jovens se atraiam pela carreira docente, considerada transitória e pouco atrativa; pela adequação dos currículos universitários e escolares às novas realidades tecnológicas atuais; pelo diálogo contínuo e aperfeiçoamento teórico e metodológico através de cursos de formação inicial e continuada; pelo monitoramento constante dos órgãos governamentais através de avaliações de larga escala (Provão, ENEM, Saeb, Prova Brasil e outras). Toda essa realidade adquire uma maior relevância em um contexto de maior questionamento e criticidade, que se convencionou chamar de *crise paradigmática*.

O abalo das certezas (antes tão procuradas pelos que pretendiam fazer Ciência), a flexibilização das fronteiras entre as diferentes tradições científicas, bem como a desconfiança das grandes teorias com pretensão à perenidade explicativa são apenas algumas das características de um momento que vem sendo tipificado como aquele da crise dos paradigmas (BRANDÃO, 2003, p. 7).

Os documentos legais sobre educação produzidos a partir do final dos anos 1990, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, de 2001, trazem à tona essa discussão e exigem que a formação do professor abandone a proeminência do conteúdo e esteja mais focada no desenvolvimento de “habilidades e competências”. Logo, existe um questionamento ao chamado modelo aplicacionista, “idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2000, p. 19).

O resultado desse tipo de abordagem na formação dos professores sugere que os profissionais primeiramente estudem nas disciplinas o conteúdo do saber histórico e somente ao final do curso apliquem esses conhecimentos no âmbito escolar. A falta de diálogo entre esses saberes cria uma falsa impressão de que o discurso acadêmico tem uma relevância maior em relação ao saber didático. A habilidade de pesquisa adquirida na graduação acaba desaparecendo quando se pensa em questões didáticas, pois essa atividade se torna uma mera repetição simplista de narrativas historiográficas.

Buscando atenuar a discrepância entre universidade e escola e, concomitantemente, entre as atividades de pesquisa e ensino, o Ministério da Educação realizou, a partir dos anos 2000, uma série de alterações legais visando amenizar essa dicotomia. O parecer CNE/CP 28/2001 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, passou a destacar que “é fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, *desde o início do curso* e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001). Esta legislação estabeleceu que os cursos de licenciatura devem oferecer 400 horas em suas grades curriculares para atividades práticas, além da mesma quantidade de horas para o estágio curricular supervisionado no ambiente escolar. Na justificativa do documento, consta que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (idem).

Para fazer jus as diretrizes curriculares nacionais de formação docente, ficou estabelecido que o tempo mínimo para conclusão seria de 3 anos e 2800 horas, sendo 800

destas destinadas unicamente as atividades práticas, e necessariamente distribuídas ao longo do curso, desde o primeiro semestre³.

Visando ressaltar e enfatizar essa política, em 2007, o Ministério da Educação firmou uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e criou o PIBID – Programa de Institucional de Iniciação à Docência, buscando, de maneira geral, valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica². O programa concede bolsas a alunos de licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os dados demonstram que o programa vem tendo uma abrangência crescente: em 2014 foram 284 universidades participantes e 90.254 bolsas, nas diferentes modalidades.

Outra iniciativa que se propõe a fazer uma aproximação entre a pesquisa e o ensino de História são os mestrados profissionais. Segundo Grinberg, até 2012, dos 63 cursos de mestrado e doutorado existentes na área de história, apenas 2 eram profissionais, e mesmo assim, nenhum deles voltados ao campo do ensino⁴. Mas, recentemente, o cenário começou a alterar-se: o número de mestrados profissionais saltou para 9, sendo 6 cursos voltados especificamente para a produção de conhecimento e formação de profissionais em ensino de história.

Entre eles, inclui-se o ProfHistória. Criado por iniciativa da Capes e configurado em rede nacional, tem a participação de 12 instituições dos estados do Rio de Janeiro, Tocantins, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O programa “tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História⁵.” O primeiro edital, lançado em 2014, preencheu 145 das 152 vagas oferecidas.

Segundo Grinberg, apesar de ser cedo para avaliar os resultados da implantação dos mestrados profissionais na área da história, sua efetivação é primordial para afastar a visão pré-concebida de que esta modalidade constitui o “primo pobre” da pós-graduação brasileira.

³ O recente parecer CNE/CP 2/2015 ampliou o tempo mínimo de formação para 4 anos e 3200 horas, mantendo a carga horária de estágios e outras atividades práticas, relacionadas também à docência.

⁴ GRINBERG, Keila. Historiadores pra quê? Instituto Ciência Hoje. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-pra-que>. Acesso em 25 jul. 2015.

⁵ PROFHISTÓRIA, Mestrado Profissional em Ensino de História. Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.historia.ufrrj.br/posprofhistoria.php>. Acesso em 25 jul. 2015.

É “[...] impossível continuar lançando graduados, mestres e doutores no mercado de trabalho sem criar espaços de reflexão e produção de conhecimentos específicos para as práticas profissionais daqueles que estão na sala de aula, nos museus, nos centros culturais”⁶.

A aproximação entre historiador pesquisador e professor de História, exemplificadas através de programas como o PIBID e os mestrados profissionais enriquecem o processo de constituição da identidade docente e auxiliam na formação de um profissional autônomo. Luís Fernando Cerri e Maria Antônia Marçal, ao realizarem pesquisas com professores de História em grupos de estudos, apontaram que os professores costumam relatar as suas experiências como estudantes e com aqueles profissionais que lhes marcaram de alguma forma e se tornaram referência para suas próprias práticas. Por exemplo, docentes mais jovens costumam relembrar os seus professores universitários, parecendo sentir uma necessidade constante de balizar-se em parâmetros considerados confiáveis. No entanto, professores mais antigos parecem ter mais elaborada uma ideia de identidade docente pessoal. Dessa forma, na visão dos pesquisadores

Podemos sugerir que a constituição da autonomia docente dá um salto de qualidade quando estes sujeitos passam a se posicionar, no que se refere à prática de sala de aula, de forma independente e auto-referenciada, sem a necessidade de buscar em seus formadores o alicerce para suas atitudes em sala de aula (CERRI; MARÇAL, 2009, p. 164).

A ampliação das políticas governamentais no campo educacional, reconfiguradas recentemente com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos (até 2024) ressaltam a aproximação constante entre escola e universidade, atuando de forma colaborativa no sentido de diminuir as distâncias entre os saberes acadêmicos e os escolares. Os ranços do passado, no entanto, ainda contribuem para que o espírito de pesquisa seja uma atividade com relevância maior junto ao sujeito historiador do que ao ser professor. Unir as habilidades de investigação e ensino consiste em um grande desafio àqueles que se dedicam ao ofício de narrar o passado.

Referências:

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

⁶ GRINBERG, Keila. Pós-graduação ao rés-do-chão. Instituto Ciência Hoje. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/pos-graduacao-ao-res-do-chao>. Acesso em 25 jul. 2015.

- BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 6. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2003.
- BRASIL. (2001). Parecer CNE/CP 28/2001. *Dá nova redação ao Parecer/CP 21/2001. Resolução: CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 02 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 22 mar. 2015.
- BRASIL. (2015). Resolução CNE/CP 2/2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 01 de julho de 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em 22 jul. 2015.
- CERRI, Luís Fernando. *O historiador na reflexão didática*. Revista História & Ensino, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.
- CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia. *Autonomia do docente de História em grupos de estudo*. História Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, vol. 14, nº 1, 2009, p. 149-176.
- FOLHA online. Para FHC, professor é coitado que não conseguiu ser pesquisador. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>. Acesso em 23 mar. 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. *O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas*. Estudos RBEP, Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.
- GRINBERG, Keila. Historiadores pra quê? Instituto Ciência Hoje. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-pra-que>. Acesso em 25 jul. 2015.
- _____. Pós-graduação ao rés-do-chão. Instituto Ciência Hoje. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/pos-graduacao-ao-res-do-chao>. Acesso em 25 jul. 2015.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29.
- PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luís Fernando. *Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 163-183, maio/ago. 2010.
- PROFHISTÓRIA, Mestrado Profissional em Ensino de História. Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.historia.ufrj.br/posprofhistoria.php>. Acesso em 25 jul. 2015.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*, Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000, p. 5-24.

¹Sobre o assunto ver: CABRINI, Conceição e outras. *O ensino de História/ Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986. FENELON, Déa R. *A Formação do profissional de História e a realidade do ensino*. In: Cadernos Cedes-Licenciatura. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 8, 1983. NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista de História, n. 25/26. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162. NADAI, Elza. *O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”* In: PINSKY, Jaime e outros (orgs.). *O ensino de História e a criação do fato*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2004. SILVA, Marcos. (org.) *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984.

² Os objetivos específicos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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; 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 contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 29 jan. 2015.