

Desafios da formação docente: o espaço do Pibid nas discussões curriculares

ARNALDO PINTO JUNIOR¹

Introdução

Quando nos aproximamos dos estudos educacionais que abordam os processos de formação docente, podemos observar as múltiplas possibilidades de análise e a complexidade do campo. O mesmo quadro é percebido quando focalizamos questões curriculares. Reconhecendo que os referidos campos de pesquisa e atuação são muito abrangentes, esclareço aos leitores que este texto pretende apresentar reflexões a partir das experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na condição de coordenador do subprojeto da área de Licenciatura em História do Pibid/UFES entre agosto de 2012 e novembro de 2014, tive a oportunidade de desenvolver – junto com estudantes e professores da educação básica, estudantes de graduação e professores da universidade – algumas experiências curriculares que efetivamente contribuíram para a mudança do meu olhar sobre a historicidade dos conhecimentos escolares e acadêmicos, as distintas formas de ensino, apropriação e avaliação. Ao acompanhar e discutir as práticas de ensino de outros professores, a atuação dos bolsistas de iniciação à docência (ID) e a relação dos estudantes das escolas públicas e da universidade com os conhecimentos abordados em sala de aula, percebi como o programa tem estimulado constantes reflexões acerca dos processos formativos de seus integrantes.

Destacando minha própria formação continuada na condição de coordenador do subprojeto – e sendo considerado por diferentes instâncias o principal responsável pela formação dos futuros professores – adentrei em tempos e espaços marcados por análises problematizadoras sobre os currículos (da educação básica e do curso de licenciatura), os materiais didáticos, a estrutura física das escolas, as condições de trabalho dos profissionais da educação, dentre inúmeras questões levantadas. Buscando compartilhar experiências, trocar ideias e apresentar visões diferentes em meio às atividades desenvolvidas pelos integrantes do subprojeto que coordenava, estabeleci diálogos com professores de outras

¹ Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).



instituições formadoras, ampliando leituras nos campos de interesse do programa para atender as demandas que surgiam a cada momento.

Nesse sentido, este trabalho pretende fomentar o debate acerca dos limites e potencialidades do Pibid no âmbito dos cursos de licenciatura em História. Partindo das experiências vivenciadas na coordenação do subprojeto, analiso relatórios de atividades elaborados por integrantes do programa e produções bibliográficas que focalizam projetos de ensino desenvolvidos em escolas públicas. Procuo ainda refletir sobre os desdobramentos dos processos formativos de bolsistas ID, de professores supervisores e de coordenadores de área. Apontado como um grande avanço para a qualificação dos cursos de formação docente (BARROSO, 2013; MEINERZ, 2013; PRADO; AYOUB, 2014), o referido programa cada vez mais é um espaço de disputas dentro das instituições de ensino. Ao considerar as atuais perspectivas dos currículos acadêmicos e as dinâmicas escolares, surgem algumas questões: como desenvolver projetos de ensino interdisciplinares em escolas que valorizam conhecimentos compartimentalizados em disciplinas? Como formar professores comprometidos com a educação básica em cursos de licenciatura marcados pelo viés bacharelesco? O que é conhecimento histórico para estudantes da educação básica e licenciados? O Pibid tem condições de estimular as discussões curriculares dos cursos de formação de professores? Dialogando com referenciais teórico-metodológicos da História e da Educação, abordo os desafios da formação docente em cenários de complexas relações socioculturais.

Horizontes de um programa nacional de formação docente

O Pibid surgiu como um programa nacional de formação docente durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), a partir do lançamento de seu primeiro edital² em 12 de dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³. Com relação à organização do Pibid, desde seu início a Capes é o órgão responsável pela elaboração dos editais, seleção dos projetos

² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

³ A página eletrônica da Capes disponibiliza diversas informações sobre o Pibid, como documentos, editais, relatórios etc. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01.05.2015.



institucionais e respectivos subprojetos inscritos, avaliação dos relatórios produzidos por seus participantes, controle de pagamento dos bolsistas, liberação dos recursos de custeio dos materiais ou serviços que atendam às necessidades dos projetos aprovados, respeitadas a legislação que rege o programa, bem como seus editais.

No primeiro edital de seleção pública das propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, em consonância com a Portaria Normativa nº 38 do MEC⁴, somente as universidades federais estavam habilitadas para participar. Após o êxito das primeiras iniciativas, por meio da Portaria Normativa nº 09 do MEC⁵ o programa foi ampliado em 2009. Ao instituir o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o MEC procurava atender as necessidades de formação inicial e continuada dos professores também pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o que possibilitou a participação das universidades estaduais no Pibid.

Dessa forma, no edital lançado pela Capes em setembro de 2009, as universidades estaduais foram incluídas e puderam apresentar projetos da mesma forma que as instituições federais⁶. E a política de ampliação do programa continuou com a Portaria nº 72 da Capes⁷ e com o edital nº 18 da Capes⁸, lançado em abril de 2010, nos quais observamos a possibilidade da participação de instituições públicas municipais de ensino superior, além de universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos sem fins econômicos.

Com o desenvolvimento e repercussão das atividades junto às instituições contempladas, o Pibid passou a ser projetado como uma política pública de Estado. Tal intenção pode ser verificada com a assinatura do Decreto presidencial nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o qual substituiu as portarias anteriores que regulamentavam o programa até aquele momento. Ao demandar essa alteração legal relativa ao Pibid, o MEC explicitava o interesse em sua institucionalização, buscando assegurar sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas do Brasil.

⁴ A Portaria Normativa nº 38 do MEC, de 12 de dezembro de 2007, dispõe sobre o Pibid, seus objetivos, prioridades, modalidade de bolsas etc.

⁵ A Portaria Normativa nº 09 do MEC, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

⁷ A Portaria nº 72 da Capes, de 09 de abril de 2010, deu nova redação a Portaria que dispunha sobre o Pibid.

⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.



A projeção do Pibid no âmbito das políticas públicas de Estado também pode ser observada a partir da Portaria nº 260 da Capes⁹, na qual ficam estabelecidas suas normas gerais e, sobretudo, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013¹⁰.

No contexto dessas alterações, cada vez mais o programa recebeu atenção do MEC e da Capes. Essa ideia é confirmada com o substancial acréscimo no número de bolsas e a inclusão das demais Instituições de Educação Superior (IES) que possuísem estudantes de cursos de licenciatura no edital lançado em 2013¹¹, isto é, adicionando as IES privadas interessadas na inscrição de projetos para o desenvolvimento do Pibid em estabelecimentos do sistema público da educação básica, em consonância com a Portaria nº 096 da Capes¹², que revogou a Portaria nº 260 da Capes.

Ao acompanharmos a sequência de editais do programa, lançados entre os anos de 2007 e 2013, observamos o crescimento constante do número total de bolsistas participantes¹³. Segundo os dados fornecidos pela Capes, a totalização acumulada no período salta de 3.088 para 90.254 bolsas, somados os números do Pibid e Pibid Diversidade.

Pibid: histórico de bolsas concedidas / totalização acumulada após cada edital

Ano	2007	2009	2010	2011	2012	2014
Bolsas	3.088	13.694	16.714	30.006	49.321	90.254

Fontes: Relatório de Gestão DEB/Capes (2009-2013); Página da Capes na internet (2014).

⁹ A Portaria nº 260 da Capes, de 30 de dezembro de 2010, aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

¹⁰ O artigo nº 62, que trata da formação de docentes para atuar na educação básica, dispõe em seu parágrafo quinto: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01.05.2015.

¹¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

¹² A Portaria nº 096 da Capes, de 18 de julho de 2013, aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

¹³ A Capes concede bolsas nas seguintes modalidades para o Pibid: **iniciação à docência** para os estudantes da licenciatura; **supervisão** para o professor da rede pública de educação básica que supervisiona os licenciandos; **coordenação de área** para o professor da IES que coordena o respectivo subprojeto; **coordenação de área de gestão de processos educacionais** para o professor da IES que auxilia a gestão do projeto institucional; e **coordenação institucional** para o professor da IES que coordena o projeto institucional.



Para além do crescimento contínuo do número de bolsas, ao observamos os objetivos do programa e sua destinação no período em tela, também são claras suas alterações. Na Portaria Normativa nº 38 do MEC e no edital lançados em 2007, o programa busca incentivar a formação docente para a educação básica, especialmente para o ensino médio. Nos documentos supracitados, fica evidente que a avaliação do mérito dos projetos apresentados à Capes passaria pelo critério de prioridade do Pibid, que pela ordem de apresentação era a de formação de professores para o ensino médio nos cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia; para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em ciências e matemática; de forma complementar nos cursos de licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística e demais licenciaturas.

Sem a intenção de analisar a gradativa inclusão dos novos cursos de licenciatura no programa a cada novo edital ou portaria, podemos verificar no edital de 2013 que a Capes não privilegiou a formação docente para um determinado nível da educação básica, bem como não apresentou uma ordem de prioridades. Em outras palavras, no edital de 2013 os projetos de iniciação à docência seriam analisados por questões técnicas e de mérito. Em seu Anexo I foram listadas 29 áreas de licenciatura que poderiam ser apoiadas pelo Pibid, quantidade expressiva diante dos números apresentados no edital de 2007.

O Pibid abrindo novos espaços de discussões e disputas

No cenário dos projetos institucionais contemplados na seleção pública regida pela Portaria nº 096 e pelo edital 2013, o visível crescimento do número de bolsistas do Pibid trouxe diversos impactos nas IES. Sabemos que muitas instituições brasileiras encontram grande dificuldade na captação de recursos externos para o desenvolvimento de projetos de ensino e de formação docente. Esse quadro de carência pode ser explicado, em parte, devido à concentração de recursos nos programas de pós-graduação. É importante ressaltar que essa concentração fica mais evidente com os critérios de avaliação estabelecidos pelos órgãos de fomento à pesquisa: quanto melhor avaliado, mais recursos um programa de pós-graduação recebe. Dessa forma, um reduzido número de professores, que atuam em espaços



institucionais bem avaliados, acaba viabilizando suas investigações científicas com o apoio das principais agências de fomento.

Seja pela política de formação docente implementada pelo governo federal desde o último mandato do presidente Lula, seja pelas demandas sociais e o comprometimento dos professores formadores nas IES, nos últimos anos surgiram mais manifestações de descontentamento diante da escassez de financiamentos para os projetos de formação de professores habilitados para atuar na educação básica. Dentre suas especificidades, o Pibid tem se caracterizado por disponibilizar recursos para o desenvolvimento de projetos de ensino nas IES e nas respectivas escolas públicas participantes. Também tem se caracterizado por oportunizar o acesso às bolsas para professores de universidades, centros universitários e faculdades que dificilmente teriam condições de recebê-las em projetos de pesquisa, pois a maioria desses profissionais não integra programas de pós-graduação bem avaliados ou não participa de pesquisas financiadas por agências de fomento.

Nesse sentido, o Pibid se transforma em espaço de disputas entre professores que buscam recursos externos à sua instituição. Se por um lado encontramos professores das universidades com programas de pós-graduação bem avaliados – e reconhecidos por sua grande produção acadêmica – afirmando que é difícil alguém se prontificar a coordenar o programa de formação de professores, por outro temos relatos apontando para as disputas entorno das vagas de coordenação do programa de iniciação à docência. A reclamação recorrente nesses casos é a de que professores que nunca se aproximaram das disciplinas específicas da área de formação docente estão pleiteando as bolsas. Sem dúvida, todos os professores têm o direito de participar como coordenadores de subprojetos de iniciação à docência, mesmos aqueles que se especializaram nas áreas teóricas.

Ao focalizar essas disputas, acredito que não estamos apenas discorrendo sobre quem quer receber e quem não quer receber uma bolsa deste programa. Estamos abordando questões epistemológicas sobre a formação de futuros profissionais da educação, as dimensões formativas, as qualificações desejadas e a legitimação dos seus critérios de elegibilidade. Em outras palavras, estamos focalizando determinados problemas como: quem está mais capacitado para formar professores das disciplinas escolares? O que é fundamental para a formação de um bom professor? Quais conhecimentos são necessários para o exercício da profissão docente? Que estatuto de conhecimento é colocado em prática nesse cenário?



Enfim, tratamos de questões curriculares muito caras aos cursos de licenciatura. Ainda mais quando articulamos os processos formativos desses cursos aos projetos de ensino das escolas públicas. Diante das práticas docentes historicamente estabelecidas na educação básica, como podemos avaliar os currículos e processos de formação docentes nos cursos de licenciatura?

Currículo, formação de professores e interdisciplinaridade

Diversos educadores afirmam que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nos espaços formais devem selecionar conhecimentos que possam ser articulados à vida dos estudantes. Por meio dessa perspectiva pedagógica, seus propositores afirmam que os estudos têm a tendência de estabelecerem processos de ensino-aprendizagem mais significativos aos sujeitos envolvidos. No caso da disciplina escolar História, acredito que essa visão é fundamental para estimular estudantes e professores no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e produção de saberes escolares.

Considerando-se a diversidade sociocultural que compõe os cenários das instituições destinadas à educação básica em nosso país, a tarefa cotidiana de refletir sobre o currículo é imprescindível. Atualmente, a elaboração coletiva do currículo precisa ressaltar a diversidade em dimensões e temas pouco explorados pelas visões tradicionais, isto é, o currículo não pode marginalizar questões de gênero, sexualidade, etnia, classes sociais etc. Tanto na teoria quanto na prática, a ideia de pensar, discutir, construir, avaliar e redimensionar coletivamente o currículo é um dos principais desafios das comunidades escolares. No entanto, se concordarmos com essas práticas curriculares na educação básica, devemos colocar em discussão os mesmos procedimentos no âmbito acadêmico, uma vez que a formação inicial dos professores também passa pelas concepções e práticas educacionais trabalhadas nos cursos universitários.

Nesse sentido, algumas questões podem nortear a referida discussão: as disciplinas que compõem os Estágios Supervisionados e as Práticas de Ensino dos cursos de licenciatura estão problematizando questões curriculares? O Pibid pode efetivamente ampliar essa discussão? De que forma? Como o programa pode contribuir nas discussões curriculares dos cursos de graduação?



Para avançarmos no debate, a compreensão do campo curricular é fundamental. Ao estabelecermos diálogos com pesquisadores da área, temos clareza que não discorreremos apenas sobre conteúdos, mas estamos tratando de territórios de poder. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), estudar o campo da produção de saberes envolve dois problemas indivisíveis: o que deve ser ensinado e o que os sujeitos em formação devem ser ou se tornar. Na visão de Silva, os currículos são documentos de identidade, uma vez que estão imbricados na construção de subjetividades.

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias críticas? A cada um desses “modelos” corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2005: 15).

Diante dos inúmeros projetos socioculturais em curso, a seleção dos conhecimentos a serem estudados é uma ação de poder. Focalizando os embates travados na contemporaneidade, Silva observa que as teorias críticas e pós-críticas do currículo não questionam mais “o que?” é abordado, e sim “por que?” é abordado. Em outras palavras, por que um determinado conhecimento e não outro? Assim, reafirma-se a noção de que o currículo é construído intencionalmente para determinados fins, que representa uma posição política hegemônica no momento de sua elaboração, em cenários marcados por lutas, tensões e contradições, nos quais certos conhecimentos são legitimados e outros preteridos. Em suma, o processo de construção curricular envolve relações de poder, saber e identidade.

Se focalizarmos a historicidade dos conhecimentos pensados para os processos de ensino – e elaborados nos espaços acadêmicos –, podemos encontrar aspectos relevantes na longa tradição européia. Segundo os estudos desenvolvidos por Ivor Goodson (1995), as prescrições curriculares produzidas nas universidades têm origens na época moderna, no período das reformas religiosas. Ao adentrarmos o século XIX, podemos observar a intensificação do papel das universidades, que assumem posição importante na formulação de projetos de ensino mais amplos para a sociedade. Especialmente nas terras inglesas, as universidades ocuparam papel central nos processos de massificação da escolarização, os quais surgiram em resposta às demandas das mudanças nos meios econômicos de produção e



de circulação de capitais (GOODSON, 1995). No mesmo período, após os avanços e retrocessos vivenciados nos processos revolucionários franceses, este Estado em sua fase republicana adota medidas com vistas a consolidar um modelo de educação escolar público, nacional e laico. Sem dúvida, o modelo educacional adotado pelos franceses também recebeu as contribuições de suas universidades na elaboração do currículo prescrito para as instituições escolares.

Nas primeiras décadas do século XX, época em que a escolarização em massa está estruturada legalmente nos países capitalistas ocidentais com maior nível de desenvolvimento econômico, a participação de intelectuais e de pesquisadores com filiação acadêmica na definição de políticas educacionais é uma prática recorrente. Nesse contexto, ao campo pedagógico é conferido o *status* de ciência, a qual recebeu contribuições de outras áreas como a sociologia, a psicologia, a história etc. A serviço dos interesses do Estado, os pedagogos legitimados pelos grupos hegemônicos organizam uma relação epistemológica e política que se consolida no decorrer do século XX: currículo, pedagogia e avaliação. Cada campo gerou novas demandas, e as universidades foram os espaços privilegiados para o debate e proposição de novas ideias.

Os desdobramentos da mencionada relação sobre o currículo foram percebidos em diversos pontos, como a divisão dos tempos escolares em horários e aulas compartimentalizadas. Assim, o estabelecimento do denominado sistema de sala de aula fortaleceu a ideia de matéria escolar. Segundo Goodson (1995: 35), uma vez que a classe e o currículo passaram a fazer parte dos discursos educacionais nos processos de escolarização de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e a matéria escolar” se consolidaram com a atuação normativa do Estado.

Nesse sentido, o currículo escolar tem relações históricas com os projetos socioculturais vigentes, sendo defendidos por intelectuais, acadêmicos e demais sujeitos em seus respectivos espaços de atuação. Desde o século das ciências, como ficou conhecido o século XIX, podemos observar o movimento de compartimentalização das produções científicas. A partir desse momento, os projetos sociais e políticos de escolarização acabam trazendo para o currículo escolar os mesmos modelos de produção desenvolvidos pelas universidades. Seguindo esse movimento de especialização, os pedagogos desenvolveriam métodos de ensino, discutiriam avaliações e modelos de administração escolar; os psicólogos



da educação se debruçariam sobre as formas de aprendizagem; e os especialistas de cada área do conhecimento selecionariam os conteúdos a serem ensinados nas escolas. O currículo prescrito pelos especialistas da academia evidencia o processo histórico de relações sociais de força, nas quais ficam claras as funções e poderes do Estado, das universidades e das instituições escolares.

Assim, podemos concluir que a prescrição curricular – consolidada por sujeitos e instituições em suas respectivas épocas de atuação – estabeleceu valores, regras, tradições, perspectivas de compreensão da vida e visões de mundo, em processos históricos permeados por relações de poder (SILVA, 2005). Como o currículo prescrito é produto das relações de força, ele está imbricado a um princípio hegemônico, no qual Estado, universidade e escola devem exercer funções distintas.

Ao considerarmos essas condições históricas, as análises dos processos de formação de professores devem levar em conta os projetos de ensino desenvolvidos pelas universidades, os quais valorizam determinados aspectos dos futuros profissionais da educação. Ao observarmos o cenário sociocultural brasileiro na atualidade, é perceptível a desqualificação da profissão docente associada aos baixos salários, às precárias condições de trabalho e à carga horária que não está limitada pelos tempos escolares. Se o valor do professor da educação básica é questionado socialmente por suas condições econômicas, nos espaços acadêmicos observamos uma tendência de qualificação dos pesquisadores em detrimento dos professores em geral. Enquanto se projeta aos profissionais da educação básica um futuro repleto de desafios, aos pesquisadores são ressaltados o prestígio decorrente da produção intelectual e o *status* de sua posição. Se partirmos dessas premissas, os cursos de licenciatura tornam-se pouco atrativos em comparação aos cursos de bacharelado. Entre visões difundidas na sociedade e práticas formativas que hierarquizam profissionais da mesma área, os reconhecidos processos dicotômicos de formação de professores consolidam o distanciamento entre os conhecimentos historiográficos e as práticas de ensino escolar que compõem a grade curricular dos cursos universitários. Segundo Oliveira e Freitas (2013: 137),

o recrudescimento da disputa por financiamento de pesquisas e, conseqüentemente, por prestígio acadêmico, futuros formadores são cada vez mais ignorantes a respeito das suas tarefas, dado que se empenham na ampliação do seu Currículo Lattes, o qual, bem sabemos, concede ínfimo espaço à experiência docente nos ensinos fundamental e médio.



Os olhares dicotômicos são reforçados pela ideia corrente nos cursos de formação de que o bom professor é aquele que domina os conteúdos históricos, relegando-se ao segundo plano os conhecimentos abordados nas disciplinas pedagógicas. É nessa questão que o Pibid traz contribuições importantes para os processos formativos.

Na intensa aproximação entre os bolsistas ID e as comunidades escolares, podemos ressaltar a concepção de que a instituição escolar constitui um espaço valioso para a produção de saberes durante a formação inicial de professores (MONTEIRO, 2002). Ao destacarmos a participação constante dos bolsistas ID no cotidiano escolar, podemos problematizar as formas de produção e apropriação dos conhecimentos das disciplinas escolares. Como o Pibid é um programa que tem como princípio norteador a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de suas atividades pode trazer subsídios teórico-metodológicos aos seus integrantes, no sentido de refletirem sobre as práticas de ensino, os currículos prescritos, os materiais didáticos, conhecimentos e demais elementos constituintes dos processos formativos.

Com relação à interdisciplinaridade, Ivani Fazenda (1998: 13) afirma:

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

Ao encararmos o desafio da interdisciplinaridade como possibilidade para reflexões e redefinições acerca das práticas pedagógicas rotineiras, podemos tratar o processo de ensino-aprendizagem escolar em suas dimensões mais amplas. Sem dúvida, uma atitude efetivamente interdisciplinar implica em uma “nova investigação que se propõe desconstruir e reconstruir conceitos clássicos da educação”, ao mesmo tempo em que “novas facetas vão aparecendo no sentido da aquisição de uma formação interdisciplinar” (FAZENDA, 1998: 18).

No diálogo com Fazenda, a proposta de “exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido” remete ao reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos do curso de História durante sua formação. Além dos pontos apresentados anteriormente, podemos elencar ainda as expectativas dos estudantes e professores da educação básica,



habituaados ao tratamento tradicional dos conteúdos, isto é, à compartimentalização das disciplinas escolares.

Por isso, as observações das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, bem como das formas de apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes através das avaliações – dentre outras possibilidades de análise –, podem ser articuladas à pesquisa e a reflexão de temas como a cultura escolar, a história das disciplinas escolares e suas relações com os conhecimentos sociais e científicos. Essas investigações são fundamentais para a desconstrução dos discursos curriculares hegemônicos, de sua fundamentação prescritiva e de seus desdobramentos reprodutivistas nos projetos de ensino tradicionais.

Questões sobre a formação de professores e o ensino de História

Os relatórios produzidos pelos bolsistas do Pibid/UFES no período focalizado neste trabalho convergem para experiências curriculares nas quais os estudantes da educação básica estão pouco interessados nos estudos escolares. No caso da disciplina História, os bolsistas ID relatam que grande parte dos estudantes tem dificuldade em compreender os conceitos trabalhados em sala da aula, bem como as linguagens disponibilizadas em diferentes tipos de material didático. Mesmo com práticas de ensino que não reproduzem os métodos pedagógicos tradicionais, são raras as manifestações de estudantes que deixam relacionar a disciplina à memorização de datas e fatos.

Diante de análises consideradas negativas pelos bolsistas ID, as quais muitas vezes apontam para a apatia dos estudantes como o maior problema a ser equacionado, incursões investigativas na historicidade dos currículos, nas culturas escolares e nas práticas de ensino são fundamentais para o avanço dos processos formativos e de ensino-aprendizagem. Justifico essa afirmação retomando os relatórios dos bolsistas. Quais elementos do atual cenário sociocultural desestimulam os estudos escolares? Que visões curriculares são colocadas em prática nas escolas públicas? As linguagens disponibilizadas nos materiais didáticos são acessíveis aos nossos estudantes? Por que estudantes da educação básica associam a disciplina escolar História à memorização de datas e fatos se seus professores não trabalham com essa perspectiva teórico-metodológica?



É relevante destacar que por mais que discussões sejam desenvolvidas acerca das configurações curriculares da educação básica e dos cursos de graduação, a tendência de culpabilização dos estudantes é mais forte do que a problematização das práticas de ensino historicamente instituídas. Ao contrário dessa tendência, podemos indagar: os estudantes da educação básica estão manifestando que não querem trabalhar em espaços e tempos escolares organizados pelas tradições da educação formal? Os estudantes estão resistindo à reprodução mecânica dos conhecimentos? O currículo prescrito faz sentido para as crianças e jovens que freqüentam a escola pública nos dias atuais?

Focalizando os estudos históricos, por que os estudantes os associam a aulas maçantes, temas pouco atraentes, informações fragmentadas e inúteis? As práticas pedagógicas relacionadas à disciplina colocam os estudantes como mero receptor de conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos? Os suportes didáticos são capazes de estimular a nova geração de estudantes?

Sem a pretensão de explicitar considerações ou conclusões, apresento questões para o debate sobre a formação de professores da educação básica e o currículo escolar de História. Entre as formas que a história da História ensinada tem sido construída nas escolas e nas universidades, professores e pesquisadores da área precisam questionar recorrentemente seus objetivos, pois as demandas atuais requerem maior participação dos sujeitos nos processos formativos, mais canais de diálogo entre os envolvidos e perspectivas de produção crítica e reflexiva dos conhecimentos.



Referências

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e Pibid – quais conexões? **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 10-24, ago. 2013 – Edição Especial.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Portaria nº 72**, de 09 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

_____. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Portaria nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

_____. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/Capes. **Relatório de Gestão (2009-2013)**. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 01.05.2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 01.05.2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01.05.2015.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 01.05.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. **Portaria Normativa nº 38**, 12 de dezembro de 2007. Disponível em:



<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do MEC. **Portaria Normativa nº 09**, 30 de junho de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 01.05.2015.

FAZENDA, Ivani C. A (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª Ed. Campinas: Papirus, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 223-234, ago. 2013 – Edição Especial.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 129-147.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/75>>. Acesso em: 01.05.2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (orgs.). **PIBID-UNICAMP: Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 1)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.